



SCUOLA DI DOTTORATO
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO-BICOCCA

Dipartimento di

Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”

Dottorato di Ricerca in Educazione nella società contemporanea

Ciclo XXXIV

**IL TEATRO IN CARCERE COME
ESPERIENZA TRASFORMATIVA**
**Un caso di studio etnografico sul dispositivo
educativo in atto all’interno del laboratorio
teatrale dell’I.P.M. “C.Beccaria” di Milano**

Cognome **Berni** Nome **Veronica**

Matricola **771614**

Tutor: Professor **Pierangelo Barone**

Coordinatore: Professoressa **Francesca Antonacci**

ANNO ACCADEMICO 2020/21

Pensare non consola né rende felici.
Pensare si trascina languidamente come una perversione; pensare si ripete con applicazione
su un teatro; pensare si getta di colpo fuori dal bussolotto dei dadi.

E quando il caso, il teatro e la perversione entrano in risonanza – quando il caso vuole che tra
i tre ci sia una simile risonanza, allora il pensiero è una ‘trance’ e vale la pena di pensare.

Michel Foucault

Indice

Premessa autobiografica	6
Introduzione	10
1. La cornice di ricerca	13
1.1 L'analisi dello stato dell'arte sul fenomeno del teatro in carcere e il posizionamento della ricerca	13
1.1.1 Il teatro in carcere in Italia e nel mondo: una panoramica degli sguardi disciplinari sul fenomeno	13
1.1.2 Il teatro nelle carceri minorili italiane: un "buco di letteratura" e la collocazione della ricerca	20
1.2 Le scelte epistemologiche effettuate	23
1.2.1 Dall'epistemologia alla metodologia di ricerca	23
1.2.2 Il quadro teorico di riferimento: Riccardo Massa e l'oggetto specifico della ricerca pedagogica.	26
1.2.2.1 L'oggetto specifico della ricerca pedagogica: una breve genealogia del costrutto di dispositivo educativo.	26
1.2.2.1.2 La dimensione pragmatica: l'esperienza educativa come esperienza finzionale, transizionale, iniziatica e liminale.	31
1.2.3 La cornice teorica come strumento di ricerca	34
1.3 La strategia di ricerca: l' <i>intrinsic case study</i>	34
1.3.1 Il caso dell'associazione Puntozero all'interno dell'I.P.M. "C. Beccaria": perché si tratta di un caso?	35
1.3.2 L'associazione Puntozero: descrizione del progetto e del 'caso'	36
2. Il disegno della ricerca e le sue fasi	39
2.1 La prima fase di ricerca: gli effetti educativi derivanti dalla partecipazione all'attività teatrale	39
2.2 La seconda fase di ricerca: la trasformazione della domanda di ricerca. Dagli effetti educativi alla struttura del campo esperienziale che li genera: il dispositivo educativo.	41
2.2.1 La domanda iniziale e le premesse di ingresso al campo. La postura del ricercatore nel rapporto con la teoria.	41
2.2.2 L'ingresso in campo e la raccolta dei dati. Il posizionamento del ricercatore e gli strumenti di ricerca.	43
2.2.3 L'analisi dei dati. Rintracciare il dispositivo agente dal materiale etnografico. La procedura di analisi dei dati e il rapporto con la teoria attraverso un metodo fenomenologico – ermeneutico.	50
2.2.4 La scrittura del report di ricerca.	55

3. I risultati	59
Prologo: l'ingresso in campo e l'irregolare svolgimento delle attività: analisi e interpretazione della programmazione dell'attività teatrale	59
ATTO I. La dimensione strutturale.	
La struttura disposizionale da cui il processo educativo dipende.	
La situazione agente e gli attori.	62
3.1 I set materiali: lo scenario impersonale di esperienza concreta che determina l'accadere educativo	63
3.1.1 Il teatro fisico	63
3.1.1.1 La disposizione di tempi, spazi, oggetti, attività, relazioni e affetti. Le loro combinazioni e la loro sintassi, intreccio o trama	70
3.1.1.2 Rielaborazione I: Il legame e l'intreccio tra tempo, spazio e attività: un flusso esperienziale. Un'immersione in uno spazio e in un tempo denso, totale e immanente all'attività che si sta facendo.	81
3.1.1.3 Rielaborazione II: Il legame e l'intreccio tra tempo, spazio, attività, affetti e relazioni: un contesto <i>vivo</i> . Un ambiente non sterile: che riproduce fedelmente l'esterno per tempi, spazi, dinamiche relazionali e incontro con il femminile. Un ambiente finzionale ma non finto	82
3.1.1.4 Rielaborazione III: La sintassi degli elementi strutturali dell'esperienza: un dispositivo residenziale comunitario	83
3.1.2 La sezione	85
3.1.2.2 Rielaborazione: La sintassi degli elementi strutturali dell'esperienza: un dispositivo residenziale disciplinare	91
3.1.3 Il confronto tra teatro e sezione	93
3.1.3.1 Discontinuità materiali e relazionali. Il teatro come ambiente materiale, sociale e relazionale differente. <i>Il simbolico</i> .	93
3.1.3.2 Discontinuità finzionali. <i>Un ambiente finto per davvero, un ambiente veramente finto. Teatro versus teatrino.</i>	99
INTERMEZZO I. L'innesto tra dimensione strutturale e dimensione metodologica: un episodio ponte	101
ATTO II. La dimensione metodologica. La dinamica di funzionamento dipendente dalla struttura disposizionale dell'esperienza. Il metodo agito.	102
3.2 Il metodo agito: l'architettura complessiva dei suoi piani di successione e di contestualità	103
3.2.1 Fase 1: Il lavoro in sezione. Dal set al setting: costruire una disposizione materiale, relazionale e interiore. Alcune mosse metodologiche.	104

3.2.1.1	Rielaborazione. Un'esperienza di-vertente: del piacere di sentirsi altrove. <i>La prima tessera del domino</i> per l'ingresso in teatro.	119
3.2.2	Fase 2: Il lavoro in teatro. La costruzione di una materialità al quadrato FUORI DAL PALCO. Il governo della materialità: apparecchiare e orchestrare la situazione SUL PALCO. L'allestimento della messa in scena	121
3.2.2.1	Rielaborazione I. Una metodica attivistica. La condivisione esperienziale, l'empatia generazionale, la concretezza istruzionale.	144
3.2.2.2	Rielaborazione II: Il metodo come finzionalità e mediazione. Doppi innesti e chiasmi: la vita che serve per il teatro, il teatro che serve per organizzare la vita alla seconda.	152
	INTERMEZZO 2. L'innesto tra dimensione metodologica e dimensione finzionale e mediativa: un episodio ponte	157
	ATTO III. La dimensione pragmatica, finzionale e mediativa. La cornice che istituisce e tiene insieme il processo. La qualità dell'esperienza e la sua forma	158
3.3	La struttura e la qualità dell'esperienza: la mediazione e la finzionalità	158
3.3.1	Doppiare la vita: l'inizio, lo svolgimento, la fine. Il piano diacronico. La dimensione rituale, iniziatica e liminale	160
3.3.2	Doppiare la vita: fare esperienza protetta, distillata e intensificata delle sue regole e dei suoi meccanismi. Il piano sincronico.	169
3.3.3	Doppiare la vita: Il teatro come regione intermedia e mediativa, di contatto e di passaggio <i>tra</i> (interno ed esterno, carcere e società). La dimensione transizionale.	179
3.3.4	Rielaborazione I: Il teatro in carcere come esperienza trasformativa e liminale.	180
3.3.5	Rielaborazione II: Il teatro in carcere come pre-testo, espediente e palestra per esperire la vita più intensamente e sperimentarsi a <i>vivere (altrimenti)</i>	184
3.3.6	Rielaborazione III: Il teatro in carcere come spazio paradossale ed eterotopico. Il doppio statuto di realtà: fare <i>per davvero</i> qualcosa di finto.	186
3.4	Rielaborazione finale: Un dispositivo comunitario che funziona come un gioco. Un'area potenziale da aprire, governare e chiudere.	190
4.	Conclusioni e riflessioni critiche. Risignificare l'educazione in carcere alla luce dei risultati di ricerca.	194
	Bibliografia	199
	Siti internet consultati	

Una premessa autobiografica

“Ogni ricerca è la storia che vincola e apparenta il ricercatore all’oggetto della ricerca”¹

Era aprile 2018 e Pierangelo Barone, attuale tutor della mia tesi di dottorato e ai tempi professore con cui collaboravo per i suoi insegnamenti in Dipartimento, aveva convocato una riunione di cattedra inusuale, di sera e per una cena, in un locale di Bollate. Attorno al tavolo sedevamo io e gli altri collaboratori di cattedra: Michele, Camilla e Matteo. Collaboratori formalmente, amici e più che amici sostanzialmente. Come spesso accadeva durante i nostri incontri, in un battibaleno ci eravamo trovati nel mezzo di una vera e propria “zuffa” intellettuale sulla pedagogia, sui suoi oggetti, sulla modalità con cui ricercarli. Parlavamo di Pedagogia della devianza e della marginalità, e avevamo aperto un denso confronto sul concetto di margine. Divertente, stimolante: una guerra a colpi di concetti teorici in cui il gioco ingaggiante consisteva nell’affinare l’analisi sempre di più e gioire dell’altezza cui la discussione ci portava, oltre che del piacere nel ritrovarsi alleati, animati e tenuti insieme da una stessa passione. Il professore, custode di quel gruppo di pensatori accaniti e indemoniati, smorzò i toni della discussione interrompendola con una proposta: “Sentite, dobbiamo parlare della possibilità di scrivere assieme un libro – e fare tesoro di tutti questi pensieri.”

Bello, penso io, sfidante. Dopo averci riflettuto un po’, pongo una domanda: “Prof., ma quale taglio si immagina per la pubblicazione? Mi spiego: vogliamo rimanere sul taglio critico e decostruttivo che contraddistingue la sua e la nostra prospettiva, oppure spingerci a ricercare su esperienze educative che mostrino anche il lato costruttivo dell’educazione: dove qualcosa funziona insomma, e funziona anche bene?”

Ecco: in questo episodio riconosco la prima matrice della ricerca che ho portato avanti durante questi tre anni di dottorato. Era settembre 2018, e mi ero presentata alla commissione con un progetto di ricerca dal titolo: “Mal di scuola? Ricadute materiali

¹ A. Franza, “Il clinico della formazione. Una riflessione sulla comune esperienza di Clinica della formazione” in *Dalla scienza pedagogica alla clinica della formazione – sull’opera e il pensiero di Riccardo Massa*, a cura di Anna Rezzara, 2004, p. 109.

ed effetti formativi della proliferazione di sguardi diagnostici nel contesto scolastico.”. Un progetto che mirava a ricostruire genealogicamente il processo diagnostico che accompagna l’ingresso dell’educatore affiancato a bambini “problematici” a scuola, che puntava a decostruirlo in maniera critica e a smascherarne le istanze di normalizzazione intrinseche. Un progetto legato a doppio filo al mio maestro, Pierangelo Barone, e ai miei maestri indiretti, Michel Foucault per primo, che mi avevano accompagnato nel percorso di laurea triennale in filosofia da cui provenivo. Un progetto denso di precomprensioni, strutturato in un’architettura teorica estremamente sistematica, che impiegava la ricerca empirica che mi proponevo di svolgere come materia a sostegno di una tesi che palesemente avevo già. L’avrei capito dopo, durante quel primo anno di dottorato, attraverso un percorso altrettanto decostruttivo e critico su me stessa e sul prodotto cui intendevo dare forma.

Accade, nel frattempo, che, per caso, vengo coinvolta parallelamente in un altro progetto di ricerca, teso a indagare l’impatto dell’attività teatrale all’interno dell’Istituto Penale Minorile “C. Beccaria” di Milano. Mi accosto a questa esperienza con entusiasmo, leggerezza e libertà da schemi interpretativi precostituiti: è un ambito che non conosco, cui non ho mai pensato, e mi ci tuffo a capofitto con un desiderio esplorativo autentico e fresco. Mi immergo nel campo senza analisi della letteratura precedente e, man mano che ci entro, scopro sempre più nuovi elementi. I pensieri si moltiplicano, si sviluppano a partire dall’esperienza di ricerca empirica in cui mi ritrovo. A maggio di quell’anno ho un insight, un’intuizione, un guizzo: entrano in risonanza molteplici fattori che mi spingono a fare una scelta, faticosa, di abbandono del progetto di ricerca iniziale. Decido di cambiare oggetto di ricerca, e di partire *da quello che c’è già* e che mi stava arricchendo in quel bel modo che ho descritto. Di continuare la ricerca su quel progetto di teatro che in quel contesto dava luogo a effetti e conseguenze così interessanti, per me, da scoprire. Guarda caso (guarda: il caso!) questa scelta rimanda a quell’istanza espressa nella riunione di cattedra quella sera di aprile di un anno prima.

Qui, in questo riferimento a “quello che c’è già”, la narrazione mi porta a innestare la seconda matrice della ricerca svolta, di carattere maggiormente personale. Anch’essa è curiosamente intrecciata a doppio filo con il mio percorso di formazione. Alla base

della scelta di cambiare facoltà, che feci ai tempi del mio spostamento da Filosofia a Pedagogia, giacciono molteplici forze, combinate e strette tra loro in una trama che ora riesco a riconoscere con maggiore lucidità e consapevolezza. Prima tra tutte è un'istanza di aggancio al mondo, di capacità di stare nelle cose concrete, e non di dominarle attraverso un apparato concettuale che le comprenda, le sistematizzi, le pietrifici e le controlli. Un'istanza di un diverso rapporto con il reale, si direbbe, accanto a un'istanza di invertire il tipico rapporto di conoscenza che la filosofia sviluppa verso il reale, la sua complessità e il suo mutamento. Un'istanza di invertire il rapporto tra teoria e prassi. Desideravo scendere dall'olimpico e riprendere contatto con la terra, non per sprofondarci, non per dominarla, ma per viverci dentro. Di qui la scelta di accostarmi a una disciplina che dell'osmosi tra teoria e pratica fa la sua cifra principale, come la pedagogia.

La ricerca che mi è capitata tra le mani ha incontrato questa istanza: è attraverso questo processo di immersione nel campo, infatti, che la teoria è *nata*, e ha preso forma. È grazie all'esperienza di ricerca che ho finalmente, e con gioia, compreso numerosi costrutti e concetti pedagogici che altrimenti sarebbero rimasti rinsecchiti, disancorati e sepolti nella mia testa. È dal corpo a corpo con il reale che si è generata la possibilità di far giocare tali concetti e di svilupparli. Tenterò, quindi, di dare testimonianza di questo processo in modo isomorfo alla sua essenza, rimanendo fortemente radicata nella sostanza di un'esperienza vissuta e rielaborata.

E allora, viene proprio da dire: quando il caso, il teatro e le proprie istanze entrano in risonanza, quando il caso vuole che tra i tre ci sia una simile risonanza, ecco che si genera il pensiero, e vale la pena di iniziare.

Testo vuol dire Tessuto; ma laddove fin qui si è sempre preso questo tessuto per un prodotto, un velo già fatto dietro al quale, più o meno nascosto, sta il senso (verità), adesso accentuiamo, nel tessuto, l'idea generativa per cui il testo si fa, si lavora attraverso un intreccio perpetuo; sperduto in questo tessuto – questa tessitura – il soggetto vi si disfa, simile a un ragno che si dissolva da sé nelle secrezioni costruttive della sua tela.

R. Barthes, Il piacere del testo

Introduzione

La ricerca indaga in ottica pedagogica il dispositivo educativo in atto (Massa 1987) all'interno del laboratorio teatrale condotto dall'associazione Puntozero presso l'Istituto Penale Minorile "C. Beccaria" di Milano. Lo studio ha preso avvio da una fase preliminare di ricerca, condotta da giugno 2018 a settembre 2019 e focalizzata ad indagare ed esplorare l'impatto della partecipazione all'esperienza teatrale sui ragazzi detenuti all'interno dell'I.P.M. I risultati di questa prima fase esplorativa, disponibili nel volume "*Fare teatro in carcere minorile. L'impatto dell'attività teatrale della compagnia Puntozero all'interno dell'IPM 'C. Beccaria' di Milano*" di prossima pubblicazione, hanno messo in evidenza come quella promossa dall'associazione possa essere considerata un'esperienza educativamente potente sia dal punto di vista degli effetti trasformativi che genera nei minori detenuti che la attraversano, sia dal punto di vista degli esiti che produce sul piano istituzionale e territoriale. Tale prima fase di ricerca ha, inoltre, reso possibile scoprire come l'esperienza di teatro all'interno del carcere minorile milanese presenti delle caratteristiche uniche in quanto svolge le proprie attività, oltre che all'interno della sezione carceraria, anche entro un vero e proprio teatro collocato all'interno dell'Istituto Penitenziario ma aperto, tramite una porta, al territorio esterno.

A partire dalla prima immersione conoscitiva nel campo di indagine, dalla scoperta dell'unicità del progetto nel panorama delle esperienze di teatro in carcere e dall'elaborazione dei risultati della prima fase di ricerca ha preso, dunque, forma il presente lavoro che, attraverso una metodologia etnografica, mira a comprendere e analizzare in ottica pedagogica la struttura dell'esperienza attraversata dai minori detenuti per completare un *intrinsic case study* (Stake 1994) sull'esperienza presa in analisi. Il lavoro si compone di tre parti.

Nella prima parte verrà delineata la cornice teorica entro cui la ricerca si colloca. All'interno di questa sezione sarà, in primo luogo, ricostruito lo stato dell'arte rispetto alla letteratura scientifica disponibile sul fenomeno del teatro in carcere. In particolare, si presenterà una panoramica degli sguardi disciplinari che hanno indagato e interpretato il teatro in carcere a partire dalle loro specifiche angolature e prospettive

teoriche. Questa operazione renderà possibile evidenziare, da un lato, un vuoto di letteratura italiana dedicata al teatro nelle carceri minorili e, dall'altro, permetterà di collocare la ricerca entro il campo degli studi dedicati al fenomeno chiarendo il posizionamento pedagogico a partire dal quale esso è stato indagato. In secondo luogo, verrà presentata la prospettiva epistemologica e il quadro teorico assunto dal ricercatore e verranno esplicitate le ricadute che tali posizionamenti hanno avuto sulla metodologia e la strategia di ricerca adottate. Attraverso un affondo sulla proposta teorica materialista e strutturalista di Riccardo Massa, in particolare, si definirà il costruito di dispositivo educativo che il pedagogo propone come unità di analisi e oggetto di una ricerca pedagogica, rendendo dunque esplicito il tipo di sguardo con cui il ricercatore ha indagato le prassi e l'esperienza del laboratorio teatrale. In ultimo, verrà presentato il progetto di teatro in carcere promosso dall'associazione Puntozero all'interno dell'I.P.M. "C. Beccaria" attraverso una fotografia che ne ripercorre sinteticamente la storia e ne evidenzia le caratteristiche fondamentali.

La seconda parte sarà, invece, dedicata al disegno di ricerca e alle sue fasi. Verrà descritta in maniera maggiormente dettagliata la prima fase di ricerca, nei suoi metodi e nei suoi risultati, in modo da presentare il processo attraverso cui si è generata la domanda di ricerca al centro del presente lavoro e delle fasi di ricerca successive. In seguito, verrà approfondita la metodologia di ricerca etnografica adottata dal ricercatore in tutte le fasi dell'indagine: da quella dell'elaborazione della domanda di ricerca e delle premesse di ingresso in campo; a quelle della raccolta e di analisi dei dati; fino alla fase di scrittura del report. All'interno di tutte queste sezioni verrà data particolare attenzione alla postura del ricercatore, nel rapporto con la teoria iniziale, con l'ingresso in campo e con la raccolta dei dati, con l'operazione di analisi del materiale raccolto e con quella di restituzione scritta dei risultati.

La terza parte, infine, è dedicata alla restituzione dei risultati. Organizzata sotto forma di "atti" teatrali legati tra loro da intermezzi che fungono da ponti e innesti tra gli uni e gli altri, la restituzione ripercorre le tre dimensioni del dispositivo educativo in atto all'interno dell'esperienza teatrale al centro dell'indagine: la dimensione strutturale, la dimensione metodologica e la dimensione pragmatica. Ogni atto presenta descrittivamente le prassi che compongono tali dimensioni e termina con alcune rielaborazioni ermeneutiche che le qualificano.

Il lavoro, infine, si chiude con due tipologie di conclusioni. La prima è una rielaborazione finale che ripercorre in maniera descrittiva e sintetica i risultati del percorso di ricerca, qualificando il dispositivo in atto all'interno dell'esperienza teatrale ed esponendo le ipotesi che la ricerca ha generato. La seconda contiene delle riflessioni conclusive che discutono criticamente i risultati di ricerca nel tentativo di riconsegnarli alla prassi e alla teoria pedagogica. In particolare, verranno fatte emergere le caratteristiche dell'esperienza teatrale per evidenziarne i tratti capaci di generare cambiamento all'interno del sistema rieducativo in ambito carcerario, aprendo poi alcune piste di risignificazione per la pratica educativa in carcere.

La cornice di ricerca

Per iniziare l'analisi del caso di studio sull'attività teatrale condotta dall'associazione Puntozero all'interno dell'Istituto Penitenziario Minorile "C. Beccaria" di Milano tratteremo la cornice entro la quale la ricerca ha preso forma. Dapprima, ci addentreremo in una breve ricognizione sulla letteratura nazionale e internazionale sul fenomeno del teatro in carcere, focalizzandoci poi sullo specifico caso delle carceri minorili. L'operazione di analisi della letteratura rispetto allo stato dell'arte renderà possibile ricostruire le particolari angolature attraverso cui il fenomeno è stato indagato e interpretato e, di conseguenza, permetterà di collocare la presente ricerca rendendo esplicita la prospettiva teorica assunta e definendone la specificità di sguardo. In tal senso, proseguiremo poi con un affondo sul posizionamento epistemologico che ha guidato il percorso di ricerca e che ha consentito di metterne a fuoco l'oggetto da una prospettiva specificatamente pedagogica, terminando il capitolo con la presentazione della strategia di ricerca e del caso di studio.

1.1 L'analisi dello stato dell'arte sul fenomeno del teatro in carcere e il posizionamento della ricerca

1.1.2 Il teatro in carcere in Italia e nel mondo: una breve panoramica degli sguardi disciplinari sul fenomeno

Il teatro in carcere è un fenomeno presente e disseminato in molti paesi del territorio europeo² e mondiale che, da tempo, è divenuto oggetto di interesse e attenzione sia da parte della cronaca artistico-culturale, sia da parte di studi accademici afferenti a diverse discipline e campi di studio. Ne è testimonianza la copiosissima mole di articoli, documenti, tesi di laurea, materiali fotografici che esplode dai motori di ricerca tradizionali attivati con le parole chiave "theatre", "teatro", "théâtre" – e "prison", "carcere", "prisão", "prisión" (per stare solo su idiomi occidentali) e che

² Cfr. la ricerca a cura di Massimo Marino "*Teatro carcere in Europa*" – disponibile e scaricabile al link: <http://www.teatroecarcere.net/index2.php>. I risultati della ricerca sono stati successivamente pubblicati, in sintesi, nel volume a cura di Andrea Mancini, "*A scene chiuse. Esperienze e immagini del teatro in carcere*" (2008) pp. 13 - 94.

spalanca un panorama estremamente variegato sul piano delle pratiche, delle finalità e del funzionamento³ e assai complesso da tratteggiare e ricostruire nella sua completezza⁴.

In Italia, questo fenomeno ha raggiunto negli ultimi decenni proporzioni rilevanti e messe in evidenza dalla popolarità della Compagnia della Fortezza, fondata da Armando Punzo presso il carcere di Volterra nel 1989 e ormai giunta al trentaduesimo anno di attività, e dal successo internazionale del lungometraggio “*Cesare deve Morire*”, opera cinematografica diretta dai fratelli Taviani incentrata su una delle esperienze teatrali del carcere di Rebibbia, a Roma. Oltre a questi più famosi progetti, il Ministero della Giustizia dedica al fenomeno un’intera pagina sul suo sito ufficiale⁵, in cui ricostruisce nomi e contatti delle 83 compagnie teatrali che, all’interno di istituti penitenziari per adulti, conducono o hanno condotto le loro attività. In Italia esiste, inoltre, un Coordinamento Nazionale Teatro e Carcere⁶, che unisce alcune associazioni e gruppi attivi sul campo allo scopo di creare uno spazio di confronto, dibattito e collaborazione sul proprio operare artistico e professionale all’interno di un campo così specifico come la prigione; un Coordinamento Teatro Carcere della regione Emilia-Romagna⁷ e, infine, il progetto “*Per Aspera ad Astra. Come riconfigurare il carcere attraverso la cultura e la bellezza*”, con capofila la Compagnia della Fortezza di Volterra che, dal 2018, ogni anno lavora alla messa in rete di alcune delle migliori esperienze di teatro in carcere con l’obiettivo di un «reciproco arricchimento e di una diffusione di buone prassi anche in altri contesti»⁸.

Dal punto di vista storico l’ingresso dei laboratori teatrali all’interno delle prigioni può essere iscritto entro la svolta concettuale e teorica degli anni ‘60 – ‘70 del 1900 relativa alla formulazione del fine rieducativo, e non punitivo, della reclusione e alla riorganizzazione dell’impianto complessivo della struttura carceraria. In Italia, questo

³ La relazione tra i due sistemi, teatrale e carcerario, si diversifica, infatti, in base al luogo in cui si stabilisce, al relativo funzionamento del sistema penale, e allo statuto professionale di chi vi si applica.

⁴ Esula dagli obiettivi della presente ricerca una ricostruzione sistematica e puntuale, dal punto di vista storico e geografico, del fenomeno – che proveremo a tratteggiare, invece, nelle linee di maggior interesse dal punto di vista degli sguardi disciplinari che, in ambito scientifico, si sono occupati di metterne a fuoco le caratteristiche e le peculiarità.

⁵ Cfr. il link https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_2_3_0_6.page#

⁶ Cfr. il link <http://www.teatrocarcere.it/>

⁷ Cfr. il link <https://www.teatrocarcere-emiliaromagna.it/>

⁸ Cfr. il link <http://www.compagniadellafortezza.org/new/storia/30-anni-di-fortezza/progetti/per-aspera-ad-astra/>

momento coincide con la riforma penitenziaria del 1975 e con l'approvazione della "legge Gozzini" n. 663, del 1986, grazie alla quale, a partire dagli anni '80, sono iniziate le prime sperimentazioni a carattere teatrale entro gli Istituti di Pena (Mancini 2008).

Dal punto di vista scientifico, la letteratura sul fenomeno del teatro in carcere è ampia e variegata, e comprende un panorama di studi afferenti a diversi settori disciplinari. A livello internazionale, emergono soprattutto alcune monografie prodotte in ambito anglosassone: in ordine cronologico, il primo volume dedicato al fenomeno è il volume "*Theatre in Prison – Perspective and Practice*", edito da James Thompson nel 1998, seguito dai sempre più recenti "*Theatre in Prison – Theory and Practice*", di Micheal Balfour (2004); "*Performing new lives: prison theatre*" di Jonathan Shailor (2010) fino a "*Theatre and Prison*" di Caoimhe McAvinchey (2011) e al recentissimo "*Prison theatre and the global crisis of incarceration*" di Ashley Lucas (2021). Come evidenzia Paola Iacobone (2020) la maggioranza degli studi prodotti sul fenomeno afferiscono all'ambito anglosassone, e sono ad opera di - e provenienti da - Dipartimenti di Drama o Applied Theatre. All'interno di queste monografie si trovano diversi contributi ad opera di autori che, da differenti posizioni e prospettive, testimoniano la specificità di svolgere un'attività teatrale entro un contesto disciplinare e punitivo come quello del carcere e tematizzano le contraddizioni, i paradossi, le sfumature, il terreno scivoloso e dai "confini sfumati" (Thompson 1998a) che si genera da tale incontro. Come mettono in luce James Thompson e Richard Schechner all'interno del loro articolo "*Why 'Social theatre'?*", infatti:

Social theatre draws on the theory that pertains to the particular locations where the project happens. So, for example, theatre in school has used educational theories to interrogate its work; theatre for development has used development theories to guide its analysis; *theatre in prison has used different models of criminology or rehabilitation theory to explain its practice*. The act of applying theatre to the issue or the situation at hand means that the social theatre worker enters a *practical and discursive space already full of psychological and/or sociological reference points*. (Thompson & Schechner 2004, p. 12, corsivo mio)

All'interno del campo anglosassone, infatti, è molto sviluppata una cultura che valorizza l'impiego di linguaggi e tecniche artistiche a fini riabilitativi e rieducativi⁹

⁹ Ne sono testimonianza i numerosi enti dedicati allo studio e al finanziamento di progetti artistici in ambito penitenziario, ricostruiti con accuratezza da Carla Bodo all'interno dell'articolo "Come valutare

(Hughes 2005) e, come sottolinea Iacobone rispetto al teatro in carcere, soprattutto all'interno del contesto inglese e americano «si riscontra una realtà ben più strutturata e interna al sistema penitenziario stesso, in cui il teatro è a tutti gli effetti uno strumento trattamentale, non necessariamente connesso a uno spettacolo teatrale e senza particolari pretese estetiche/artistiche» (Iacobone 2020, pp. 21 - 22). Tale posizionamento ha creato una tendenza alla misurazione di impatto e di efficacia del teatro in carcere che, negli anni, ha acceso un fervido dibattito intorno al fenomeno. Una prima questione cruciale si articola attorno alla seguente domanda: se il teatro sia uno strumento piegato alle finalità riabilitative dell'istituzione carceraria, e se quindi il suo valore risieda nell'acquisizione di competenze e skills individuali da parte dei detenuti partecipanti – o se invece la sua potenza risieda nella capacità di provocare un cambiamento del contesto in cui è inserito, ovvero nel sistema carcerario, a sua volta collocato nel sistema sociale (Keenhan 2015, Balfour 2004, Thompson 1998a). Entro questa problematizzazione si colloca, poi, una seconda questione che riguarda l'incapacità di cogliere la specificità, il valore, l'intensità e la qualità dell'esperienza teatrale svolta in un contesto correzionale attraverso le maglie di un approccio riabilitativo di matrice cognitivo – comportamentale (Balfour 2009, Thompson 2000, 2001). Il dibattito relativo al fenomeno del teatro in carcere è, inoltre, attraversato internamente da alcune delle questioni che innervano il più vasto campo dell'*applied theatre*: quel terreno che in Italia è denominato “teatro sociale” (Bernardi 2004) ed entro cui il teatro carcerario viene sovente fatto rientrare. Tra di esse, emergono alcuni interrogativi tipici e strutturati attorno a vere e proprie polarizzazioni, come l'importanza del processo a scapito del prodotto finale; l'interrogativo sulla finalità, sociale o estetico-artistica, di tale processo; la questione relativa al posizionamento, conflittuale o integrato, della pratica artistico-teatrale nei contesti in cui si esercita; la

l'impatto della cultura in carcere” (2014). Tra gli altri, spiccano il quasi quarantennale *Arts in Corrections in California*; sempre in California, il *Prison Arts Resource Project*: una ricerca bibliografica commissionata dal *National Endowment for the Arts*; in Inghilterra il *National Alliance for the Arts in Criminal Justice* – una coalizione che raggruppa sia le organizzazioni culturali che gli artisti attivi nelle carceri e, in Irlanda del Nord, il *PAF - Prison art foundation*. All'Università di Manchester, città sede del TiPP - the Theatre in Prisons and Probation Centre, ente “capostipite” di progetti teatrali nelle carceri fondato da James Thompson nel 1991- si è inoltre costituito un vero e proprio percorso formativo all'interno del corso di laurea in Applied Theatre, dedicato alla formazione di professionisti teatrali che vorranno operare in contesti carcerari. Per approfondimenti si rimanda al sito dell'Università di Manchester: <https://www.alc.manchester.ac.uk/drama/study/theatre-in-prisons/> e a quello del TiPP: <https://www.tipp.org.uk/>

questione della natura dell'obiettivo di tale pratica (estetica, terapeutica, risocializzante, ludica, politica...).

All'interno di questo vasto campo si colloca il panorama di articoli scientifici e saggi che, a partire dai propri sguardi disciplinari, si occupano di approfondire specifici aspetti del fenomeno. A partire da una ricognizione dei risultati reperibili sui motori di ricerca scientifici è possibile suddividere il materiale di questo variegato panorama in tre macro ambiti principali, ovvero:

- Gli studi dedicati all'impatto del teatro in carcere (Giordano et alii, 2017; Halperin et alii 2012; Brewster 2014) e più in generale alle trasformazioni cui esso dà luogo sul piano personale, istituzionale e sociale (McKeane 2006, Barone et alii 2021);
- Gli studi e le testimonianze legate alla metodologia teatrale (Kanter 2007, Rocchio 2017, Young-Jahangeer 2011), al racconto del processo e dell'esperienza da parte dei conduttori dei laboratori (Telang & Starkman 2017, Montagna 2019, Moller 2003, Innocenti Malini 2011);
- Gli studi maggiormente teoretici, che si occupano di problematizzare l'incontro tra due sistemi del teatro e della prigione leggendone le implicazioni e gli effetti in modo critico (Conrad, 2010; Weegels 2019; O'Connor & Mullen 2011, Soares, Félix-Silva & Figueiró, 2014, Meldolesi 1994) o che formulano teorie sul teatro in carcere (McAvinchey 2011, Psaroudakis, 2014).

Un altro genere di lettura che si può operare sulla letteratura disponibile è di taglio disciplinare: attraverso questa lente, infatti, è possibile distinguere i contributi afferenti alla disciplina psicologica, che si occupano di misurare l'impatto, descrivere il funzionamento, formulare teorie sul teatro in carcere dal punto di vista del benessere psicologico o del valore terapeutico dell'esperienza teatrale sui soggetti reclusi (Mundt et alii 2019). Rientrano tra questi studi i contributi che valorizzano la pratica teatrale in carcere come esperienza di espressione, oltre che di sollievo e decompressione delle dinamiche carcerarie. Lo spazio teatrale in carcere, in quest'ottica, è interpretato come spazio catartico, di libertà, che favorisce un aumento del senso di autostima, di autoefficacia e uno sviluppo delle capacità relazionali dei soggetti detenuti,

permettendo loro di vivere un'esperienza rigenerante e di benessere (Heard et alii, 2013) all'interno del faticoso e deprivato contesto del penitenziario.

Vi sono, poi, gli studi a carattere criminologico, che si occupano di sviluppare un nesso tra la partecipazione all'attività teatrale e il tasso di recidiva (Harkins et alii 2011), o al contrario di problematizzare tale nesso ripensando la valutazione dei percorsi artistici all'interno delle carceri fuori dalla logica della riabilitazione e della riduzione della recidiva (Van der Meulen & Omstead, 2021).

Gli studi a carattere sociologico, invece, si soffermano sugli aspetti di risocializzazione insiti nei percorsi teatrali e ne leggono il potenziale alla luce delle teorie critiche sul carcere e sul suo funzionamento. Alcuni contributi, per esempio, sottolineano il valore della pratica teatrale evidenziandone la capacità di rompere le etichette, le subculture, le logiche e i codici interni alle carceri per aprire alla scoperta e alla pratica di forme di collaborazione, di socializzazione e di reciprocità opposte a quelle indotte dal meccanismo del penitenziario (Sarkis & Sanhueza 2020). Altri tematizzano il teatro in carcere a partire dalla cornice teorica di matrice sociologica della *role theory*, evidenziando come la pratica teatrale agisca in maniera potente e incisiva nell'abilitare i soggetti detenuti a cambiare ruolo e maschera identitaria, fino a "rompere le catene" (Moller 2013) della *deprivazione del ruolo sociale* cui i soggetti detenuti sono sottoposti all'interno del contesto carcerario. Sempre nel solco della disciplina sociologica si collocano alcuni studi, di matrice goffmaniana, che si focalizzano sulla problematica questione dell'identità e del *self* dei detenuti. È il caso, per esempio, del lavoro di Psaroudakis, che legge il teatro in carcere a partire da tale problematica e ne formula una teoria interpretandolo come *tecnologia del sé*, capace di stimolare processi di cura di sé e di resistenza ai fenomeni di depersonalizzazione, stigmatizzazione e istituzionalizzazione tipici delle istituzioni totali (Psaroudakis, 2014). All'interno di questo vasto panorama, poi, si trovano contributi dal taglio politico-giuridico, che si distanziano dall'interpretazione del teatro in carcere come strumento piegato a fini riabilitativi inscrivendolo, invece, nel piano dei diritti umani, come manifestazione del diritto alla cultura, alla creatività e all'espressione (Delof 2015). A questo tema, in particolare, è dedicato un intero numero della rivista "Research in Drama Education", dal titolo "*Theatre, carcerality, rights*". Il numero, composto da dieci differenti articoli, si propone di orientare la discussione attorno al teatro in carcere lontano da

considerazioni di utilità e dall'“estetica della redenzione”, verso una considerazione e una comprensione delle arti negli spazi carcerari come espressione di un diritto umano fondamentale¹⁰. Di recente uscita, poi, è uno studio dal taglio economico, prodotto da ricercatori dell'Università Bocconi di Milano (Giordano et alii 2017) che ha misurato l'impatto del teatro all'interno del carcere di Opera di Milano, traducendo in termini quantitativi i benefici che il teatro genera per l'organizzazione di tutto il sistema penitenziario. Infine, emergono gli studi di taglio educativo, per lo più declinato sul piano delle potenzialità di apprendimento. Tali studi interpretano il teatro in carcere come ambiente di apprendimento (Tett et alii 2012, Minoia 2019) in grado di generare significativi effetti dal punto di vista delle capacità di alfabetizzazione, oltre che dal punto di vista di uno sviluppo personale e sociale dei detenuti¹¹. Alcuni contributi, come quello di Tett, ipotizzano, poi, un nesso tra la partecipazione a progetti artistici, l'interruzione di processi di interiorizzazione di “identità negative” e la possibile desistenza futura dal commettere crimini. Secondo gli autori, infatti, attraverso i successi pubblici nelle esibizioni davanti al pubblico è data, ai detenuti coinvolti, la possibilità di aprirsi a nuove identità personali e sociali (come artisti o performer): l'ipotesi è che tale possibilità sia ciò che li aiuta a immaginare un sé alternativo, capace, a sua volta, di motivare una desistenza dal crimine (Tett et alii 2012). Altro genere di contributo, sempre in campo educativo e pedagogico, è quello di Micael Côrtes (2014) che, attraverso uno studio etnografico all'interno di un progetto svolto in una prigione del territorio di San Paolo, in Brasile, interpreta il teatro in carcere come un processo di apprendimento che offre un'esperienza artistica-estetica e pedagogica. Grazie alla possibilità di «contemplare la creazione, l'immaginazione, le passioni» (Ibidem) il teatro è, infatti, interpretato come un'avventura capace di ampliare la conoscenza di queste aree, e di trasformarsi quindi in esperienza educativa.

¹⁰ Per approfondimenti, si rimanda a Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, Volume 26, Issue 3 (2021), <https://www.tandfonline.com/toc/crde20/26/3>

¹¹ Tra questi, rientra per esempio il contributo di Tett, che mostra come la partecipazione a percorsi artistici (tra cui le attività teatrali) e l'approccio pedagogico ad essi sottesi abbia costruito una cultura dell'apprendimento attivo e incoraggiato il miglioramento delle capacità di alfabetizzazione verbale nei soggetti detenuti coinvolti. Oltre a tali effetti di apprendimento, il contributo evidenzia come i partecipanti abbiano imparato a lavorare insieme in modo efficace e abbiano sviluppato fiducia in sé stessi grazie al fatto di trovarsi tutti insieme al lavoro su progetti che avevano co-ideato.

1.1.3 Il teatro nelle carceri minorili italiane: un “buco di letteratura” e la collocazione della ricerca

Come abbiamo appena ripercorso, in Italia la realtà del teatro in carcere è un fenomeno diffuso e consolidato, sia nei contesti carcerari per adulti che in quelli per minori (Taormina, Valenti 2013). Anche per questo specifico settore, inoltre, si è recentemente costituita una rete, l'Associazione Teatri e Giustizia Minorile¹², che raccoglie le più importanti esperienze che operano in Italia attraverso progetti teatrali negli Istituti Penali Minorili.

Tuttavia, in ambito italiano, i contributi scientifici che ad oggi si sono soffermati a indagare e studiare il funzionamento e l'impatto dei laboratori teatrali attivati all'interno di Istituti Penitenziari Minorili risultano molto scarsi. Mentre a livello internazionale, soprattutto in ambito anglosassone, è più semplice trovare degli studi scientifici dedicati al teatro svolto con adolescenti inseriti in strutture correzionali (Cfr. per es. Conrad 2010, Turner 2007, Thompson 1998b, Molher 2012, O'Connor & Mullen 2011) o in percorsi alternativi alla detenzione (Nicklin, 2017, Vasudevan et alii 2010), ciò che è reperibile nel panorama italiano sono per lo più progetti, testimonianze e raccolte di esperienze significative ritracciabili sul web - come i siti delle singole associazioni che conducono le attività teatrali nei diversi I.P.M., e la relativa documentazione delle loro attività - oppure depositate in libri dal carattere documentaristico (Zanini 2009, Marino & Mutti 2008) o diaristico (Patuelli & Storelli 2005). Di recente uscita è, invece, il volume *“Shekspir al Bekka. Romeo Montecchi dietro le sbarre dell'Istituto Penale Minorile C. Beccaria”*, che documenta l'esperienza di un laboratorio integrato tra studenti universitari e giovani detenuti presso l'I.P.M. “C. Beccaria” di Milano attraverso contributi di autori che, a partire dai loro differenti sguardi, ne interpretano il significato e ne testimoniano il valore (Cavecchi et alii 2020).

Il tentativo della ricerca è quindi stato quello, da un lato, di colmare un vuoto di letteratura, dall'altro di indagare il fenomeno del teatro in carcere minorile impiegando un'ottica specificatamente pedagogica – che quindi non osservasse i processi e gli esiti

¹² Cfr. <http://www.teatrigiustiziaminorile.org/>. Sono, in particolare, presenti le realtà di CO2 (IPM di Airola); Teatro del Pratello (IPM di Firenze, Pontremoli, Bologna); Teatro Kismet (IPM di Bari); Adynaton (IPM di Roma) e Puntozero (IPM di Milano). La rete si è costituita nel 2018.

della partecipazione all'attività teatrale tramite le maglie interpretative delle diverse scienze umane che, come abbiamo visto negli ambiti per adulti, ne hanno studiato le caratteristiche attraverso i loro specifici sguardi (sociologia, psicologia, criminologia, *drama and performance studies*, etc.), ma che lo facesse a partire da un proprio e distintivo focus.

Parlare di teatro in carcere minorile, infatti, non è come parlare di un corso di teatro per adolescenti tout court. Esso è iscritto nelle “pratiche trattamentali” rivolte a minori autori di reato e ristretti all'interno di Istituti Penali: attività svolte al fine di costruire un percorso educativo che accompagni il minore verso un progressivo reinserimento nella società (D.L. 121/2018, *Disciplina dell'esecuzione delle pene nei confronti degli imputati minorenni*, art. 1.2, art. 14). Si tratta, quindi, di un'attività legata, per mandato, ad un compito rieducativo. Il tema della rieducazione, specie in ambito minorile, si apre ad una molteplicità di questioni pedagogiche relative a cosa significhi educare e rieducare, e a come sia possibile farlo all'interno di un contesto carcerario (Bertolini & Caronia 2015 [1993], Milani 1995, 2007, Musi 2017, Pirè 2014, Bezzi & Oggioni 2021). Agire in termini educativi all'interno di contesti penitenziari è infatti una questione che solleva interrogativi pedagogici profondi e che mette l'educazione “in ostaggio” (Musi 2017) da molteplici punti di vista, rendendo il compito degli educatori penitenziari estremamente complesso e sfidando il pensiero pedagogico a livello dei suoi fondamenti. Più in generale, lavorare all'interno di istituti penitenziari amplifica le contraddizioni e le tensioni insite nel lavoro educativo, costitutivamente teso tra istanze di adattamento e di apertura al possibile, e, così facendo, costringe a interrogarsi sul suo senso e sul suo significato a livello fondativo. La prospettiva teorica in cui ci collochiamo è quella afferente al paradigma fenomenologico, che ha contribuito a una svolta sostanziale nell'interpretazione dei fenomeni di devianza minorile e nella conseguente considerazione del compito rieducativo come promozione di esperienze capaci di ristrutturare visioni del mondo e aprire a nuove potenzialità esistenziali.

Facciamo, nello specifico, riferimento al pensiero del pedagogista Piero Bertolini, che individua la dilatazione del campo di esperienza come finalità ultima del percorso rieducativo rivolto ai “ragazzi difficili” ristretti entro gli Istituti Penali Minorili. Esso, più che ad un riadattamento funzionale a finalità sociali esterne, deve mirare a

modificare il modo che i ragazzi hanno di intenzionare il mondo, di significarlo, di interpretarlo e di posizionarsi al suo interno. Entro questa cornice, la questione pedagogica riguarda precisamente il *come* si riesca a operare verso questo obiettivo, e Bertolini indica una precisa direzione in questo senso: nuove visioni del mondo come nuove capacità di abitarlo e di prendervi parte si generano, infatti, a partire da *concrete esperienze* capaci di far *sperimentare* diversi e nuovi modi di vivere e di fare esperienza di sé, del proprio corpo, degli altri e della realtà esterna (Bertolini & Caronia 2015 [1993], Vaccaro in Ferrante, Gambacorti-Passerini, Palmieri 2021). Per Bertolini è l'esperienza concreta la base su cui costruire l'intero percorso educativo/rieducativo, il terreno fertile su cui si ingrana materialmente la possibilità di schiudere nuovi orizzonti esistenziali e di generare nuovi modi di fare esperienza di sé, fuori dalla cornice di un'identità deviante. La questione della centralità dell'esperienza e delle pratiche è al centro del pensiero di un altro pedagogista italiano, Riccardo Massa, il quale ci indica precisamente come siano le esperienze materiali, lette nella complessità di aspetti che coinvolgono, a dare forma ai soggetti (Massa, 1979). In quest'ottica, quindi, divengono i contesti esperienziali attraversati dai ragazzi ristretti all'interno dei loro percorsi rieducativi l'oggetto di uno sguardo pedagogico, da studiare nell'articolazione delle loro prassi concrete, nella loro struttura, o "dispositivo educativo", e nella loro relazione dialettica con il contesto carcerario in cui sono inseriti. La presente ricerca, dunque, si colloca in una prospettiva pedagogica in quanto intende studiare il laboratorio teatrale come *esperienza*, distintiva e peculiare, che i ragazzi ristretti all'interno dell'IPM "C. Beccaria" attraversano nel corso del loro periodo di detenzione, prendendo le distanze sia dallo studio del teatro in carcere come strumento o tecnica da applicare e uniformare agli obiettivi dei programmi trattamentali, sia dalla corrente che tende a interpretare il teatro come strumento "di per se stesso" educativo¹³. La cornice teorica ed epistemologica a partire dalla quale la ricerca è stata svolta e a partire dalla quale il fenomeno del laboratorio

¹³ Rispetto a questi interrogativi e a quelli esposti entro la ricostruzione del dibattito interno al teatro in carcere svolta nel paragrafo precedente, James Thompson ha recentemente proposto uno *shift* di paradigma, invitando a considerare il teatro come un'esperienza estetica, affettiva, corporale, che coinvolge, muove e trascina con sé diversi aspetti da quelli categorizzati dai programmi riabilitativi e che va indagata in sé stessa, come pratica che nel suo darsi produce effetti non scindibili dal peculiare contesto esperienziale che li genera (Thompson 2009, 2015). Ci collochiamo in questa prospettiva, particolarmente vicina all'ottica pedagogica con cui ci proponiamo di esplorare il caso di studio.

teatrale è stato studiato e compreso è stata, quindi, una variabile fondamentale per orientare l'intero percorso di ricerca: al suo approfondimento dedicheremo, perciò, l'intero prossimo paragrafo.

1.2 Le scelte epistemologiche e metodologiche effettuate

Come osservare, analizzare e produrre teoria educativa su di un'esperienza? Attraverso quale tipo di sguardo? Esplicitare la propria cornice teorica è il primo movimento che rende rigorosa una ricerca scientifica (Mortari 2007) poiché consente, innanzitutto, di comprendere in quale quadro di riferimento il fenomeno oggetto della ricerca è stato concepito, indagato e compreso. Nelle prossime pagine ci dedicheremo, quindi, ad esplicitare innanzitutto il posizionamento epistemologico assunto dal ricercatore, evidenziando il nesso che lega tale posizionamento alle ricadute sul piano metodologico della ricerca. In seconda battuta, proporremo un affondo sulla teoria pedagogica di riferimento fino a rendere esplicito il modo in cui essa è stata impiegata per indagare il laboratorio teatrale attivato all'interno dell'I.P.M. "C. Beccaria" e, in ultimo, presenteremo la strategia di ricerca adottata, il case study, chiarendo il motivo per cui, oltre che a colmare un vuoto di letteratura, il caso del laboratorio teatrale condotto dall'associazione Puntozero all'interno dell'I.P.M. "C. Beccaria" possa essere considerato un "caso" interessante, significativo e, oltretutto, unico nel panorama nazionale e internazionale.

1.2.1 Dall'epistemologia alla metodologia di ricerca

*Visto che non esistono letture innocenti,
diciamo subito di che lettura siamo colpevoli.
L. Althusser, Leggere il Capitale*

L'epistemologia di riferimento in cui si posiziona la ricerca è di tipo materialista e strutturalista (Barone 1997). Collocarsi in un orizzonte epistemologico materialista e strutturalista in campo educativo e di ricerca pedagogica comporta un doppio movimento, che riguarda da un lato la natura della conoscenza, dall'altro l'oggetto di tale conoscenza. In primis, secondo questo orientamento, si assume che il processo di conoscenza *sia* una prassi materiale, che nasce e prende forma nel rapporto storico e immersivo con la materialità del contesto di indagine. La conoscenza, seguendo questo

approccio, è concepita come il risultato di un accoppiamento strutturale soggetto-oggetto: tale accoppiamento strutturale dà luogo a quella che Pierangelo Barone, incrociando i riferimenti teorici del materialismo di Luis Althusser e dell'enattivismo di Humberto Maturana e Francisco Varela, definisce *produzione di conoscenza*. Concepire la conoscenza come produzione significa abbandonare definitivamente il mito della conoscenza come visione speculare, o rappresentativa, della realtà, in favore di un'idea di conoscenza come *pratica teorica* che nasce e prende forma in maniera processuale dall'incontro del ricercatore con il contesto di indagine. Da tale posizionamento, infatti, deriva la scelta metodologica di svolgere una ricerca qualitativa (Mantovani 1998, Mortari 2007), entro un paradigma di ricerca naturalistico (Guba & Lincoln 1985, 1994), che impieghi strumenti di ricerca derivati dall'approccio etnografico come l'osservazione partecipante. Tale scelta non riguarda la natura dell'oggetto di conoscenza (che, per l'antropologia culturale, si specifica nella comprensione della cultura interna al fenomeno osservato), quanto piuttosto *la natura del processo di conoscenza*. L'osservazione partecipante, infatti, è uno strumento di ricerca empirica che consente di posizionarsi all'interno dei contesti e delle situazioni oggetto di studio e di osservarli nel loro svolgersi processuale e che, quindi, risponde al posizionamento epistemologico appena dichiarato.

La seconda implicazione che deriva da tale posizionamento epistemologico in campo educativo riguarda invece l'oggetto della conoscenza al centro del percorso di ricerca: collocarsi in un orizzonte materialista e strutturalista in educazione significa assumere che il processo di conoscenza *abbia come oggetto* la prassi educativa intesa come processo materiale. Assumere un'epistemologia materialista significa dunque «vedere agire situazioni dove di primo acchito sembrava agissero solo persone» (Marx in Barone 1997, p. 30): studiare le strutture, più che gli uomini; i processi, più che le azioni. La ricerca educativa, intesa in senso materialistico e strutturalistico, sposta dunque il suo focus di ricerca *dal soggetto alla struttura dei fenomeni e delle esperienze che rendono possibile la sua formazione*, per come essa si dà nella micrologia delle pratiche quotidiane. In questo senso, l'educazione e il processo educativo vanno studiate nella loro struttura materiale, da cogliere per via empirica e da rielaborare per via ermeneutica. Esponente di tale posizionamento epistemologico all'interno del quadro della pedagogia italiana è Riccardo Massa, secondo cui:

L'educazione, se è tale, è sempre prassi, e ove non è prassi non è educazione. Al di là degli scopi e dei valori che la orientano, l'efficacia della prassi educativa consiste appunto nell'istituire prassi. Si tratterà magari di una prassi reificante e alienante, ma ogni processo educativo non può che rimandare ad una propria base storico – materiale, e dunque non può che istituire prassi. Se non v'è prassi neanche v'è educazione, ed è per questo che agire soltanto attraverso modalità ideologiche non significa mai educare. (Massa, 1975, p. 168)

L'educazione, per Massa, è dunque una prassi che si tratta prima di tutto di conoscere nella sua struttura specifica. A questo scopo, secondo il pedagogista, «compito di una possibile analisi pedagogica dovrebbe essere quello di scomporre concettualmente e in profondità, distinguendoli criticamente gli uni dagli altri, i vari termini con cui si possono indicare le pratiche (...) in modo da compiere analisi della realtà educativa più dirimenti e apprestare progetti più definiti.» (Massa 1987, p. 30). Tali pratiche, in cui secondo Massa consiste e va studiato il fenomeno educativo, si articolano tra loro in una combinazione ricorrente e sufficientemente stabile, in una “struttura materiale” che genera l'efficacia causale dell'educazione (Massa 1975). Tale struttura è denominata, nel pensiero maturo dell'autore (Massa 1987, 1989, 1990a, 1997) “dispositivo educativo”. Il costrutto teorico di “dispositivo” - ovvero quell' “insieme strutturato di dimensioni eterogenee” che produce le esperienze e i processi educativi, si delinea e arriva a definirsi come oggetto della scienza pedagogica nel corso del lungo percorso di ricerca di Riccardo Massa, impegnato per tutta la sua vita intellettuale nella ricerca di un oggetto specifico del sapere pedagogico che ne fondi la specificità e lo distingua dalle altre scienze dell'educazione (Ferrante 2014, Massa, 1975, 1986, 1990a). Nel tentativo e nella volontà di qualificarsi come *specificatamente pedagogica*, dunque, la presente ricerca si è collocata in questo quadro teorico di riferimento, individuando nel particolare dispositivo in atto all'interno del laboratorio teatrale in carcere l'oggetto della sua indagine. Infatti:

È solo a partire dalla conoscibilità empirica del dispositivo educativo e delle sue invarianze strutturali – per via clinica, ma anche per via fenomenologica – osservativa – che si potrà elaborare una teoria dell'azione e della progettazione formativa. È solo tale conoscibilità a rendere possibile una teorizzazione scientifica in pedagogia, e quindi poter dar luogo alla nascita di una nuova scienza pedagogica nel novero delle altre scienze sociali e della ricerca educativa, a poter cioè dare corpo, finalmente, a disegni di ricerca pedagogica propriamente intesi. (Massa, 1992, p. 39)

Nelle prossime pagine, quindi, presenteremo in maniera analitica l'ipotesi teorica a partire dalla quale la ricerca si è sviluppata e ha preso forma, ripercorrendo per tratti essenziali la genealogia e la natura del costrutto di "dispositivo educativo".

1.2.2 Il quadro teorico di riferimento: Massa e l'oggetto specifico della ricerca pedagogica.

La cornice teorica che ha consentito di mettere a fuoco la domanda di ricerca è la teoria pedagogica di Riccardo Massa, che individua come oggetto della ricerca pedagogica le dimensioni progettuale, metodologica, pragmatica e strutturale del dispositivo educativo (Massa, 1986, 1987). Massa approda a questa definizione dopo un lungo percorso di ricerca, che, come precedentemente dichiarato, è stato oggetto di approfondimento e di rielaborazione in quanto è ciò che ha consentito di orientare lo sguardo sullo specifico fenomeno indagato, e di definirlo come *specificatamente pedagogico*. Prima di addentrarci nell'esposizione, quindi, compiamo una breve genealogia del costrutto di dispositivo – fino ad approdare alla definizione ultima dell'oggetto di una ricerca pedagogica.

1.2.2.1 L'oggetto specifico della ricerca pedagogica: una breve genealogia del costrutto di dispositivo educativo.

Nell'elaborazione teorica di Riccardo Massa l'educazione può essere intesa come quel *processo*¹⁴ che dà luogo a fenomeni di apprendimento, inculturazione e socializzazione (Massa, 1986, 1990a), che le scienze dell'educazione studiano dai loro specifici vertici osservativi e con i propri apparati logico categoriali. La psicologia, in particolare, studia l'educazione in termini di apprendimento, la sociologia in termini di socializzazione e l'antropologia in termini di inculturazione e trasmissione culturale. Entro questo quadro, l'interrogativo di Massa si indirizza nell'individuare l'oggetto specifico della pedagogia come scienza *specificata* dell'educazione.

¹⁴ Il processo educativo può essere considerato, inoltre, efficace nel produrre tali esiti rispetto a tre livelli di grandezza: può essere considerato a livello macro, per cui l'educazione come fenomeno sociale è il processo che rende possibile l'interpretazione di individuo, società e cultura; a livello meso, per cui le istituzioni educative sono le strutture deputate a rendere possibile il verificarsi di questo processo in modo intenzionale; e a livello micro, per cui sono le concrete prassi educative che, a livello micrologico, generano tali esiti in relazione all'individuo e alla sua formazione.

Una prima risposta a tale interrogativo è il *metodo educativo* (Massa 1975): oggetto della ricerca pedagogica è l'educazione intesa come sistema metodologico che rende possibile l'interpretazione di individuo, società e cultura a livello macro, e contemporaneamente quello che rende possibile produrre effetti di apprendimento, socializzazione e inculturazione a livello micro. Massa, infatti, riconosce come sia il campo delle *tecniche* con cui rendere possibile tali esiti a rimanere scoperto a livello di esplorazione empirica e formulazione teoretica: la pedagogia acquista un proprio oggetto specifico come teoria dell'azione possibile attraverso l'apprestamento di un congegno metodologico complesso e dotato di sua specifica autonomia oggettuale e operativa. Il metodo, nella sua prima formulazione, è concepito da Massa come quell'insieme di prassi e di tecniche che, considerate nella loro interazione dialettica e organizzate secondo una trama "relativamente unitaria e progrediente" (Massa 1975), producono effetti educativi determinati. Massa, in altre parole, concepisce il metodo come "sistema incorporeo delle procedure in atto": un congegno la cui efficacia è prodotta da un gioco sintattico di elementi eterogenei che genera una specifica esperienza di apprendimento, socializzazione e inculturazione. In questo quadro, le regole di funzionamento (di sintassi) di tale sistema divengono oggetto della pedagogia come scienza autonoma, differente sia dalla didattica (che riguarda le singole tecniche atte ad apprendere determinati contenuti) che dalle altre scienze dell'educazione. Il metodo educativo è quindi concepito come un'"architettura" (Massa 1975, 1979): una struttura combinatoria concretamente agita e in grado di produrre effetti determinati – fino a quel momento rimasta "latente" nella teorizzazione del fenomeno educativo.

Identificare l'oggetto della pedagogia nel metodo educativo risulta tuttavia insufficiente allo studio del fenomeno educazione come processo reale, come prassi e dato fattuale che si verifica anche al di là di una specifica intenzionalità e azione educativa.

La domanda metodologica di Massa, orientata allo studio di cosa "fa" educazione (Palma 2016, Rezzara 2009), di cosa determina effetti educativi, di cosa si compone quel congegno ipercomplesso in cui consiste il processo educativo e da cosa esso dipenda si sposta, quindi, a un "livello di latenza ancora più elementare, invariante e inconsapevole" (Massa 1987), ovvero la materialità della situazione. I fenomeni

educativi, infatti, si strutturano su di una combinatoria di variabili materiali e situazionali che agiscono con estrema incisività nel produrre esiti formativi, anche al di là di specifiche intenzioni educative¹⁵. Massa, in altre parole, riconosce come il processo educativo dipenda da una materialità *agente* (Barone 1997), e non più soltanto agita, le cui variabili costitutive sono i tempi, gli spazi, i corpi e i simboli. Impiegando le sue parole:

La formalizzazione metodologica allora, ferma restando l'idea di una configurazione strutturale, deve arretrare fino alla struttura agente, invece che soltanto agita, d'ogni possibile accadere educativo storicamente dato e socialmente determinato. Ma una struttura di ordine empirico e non trascendentale. [...] Si ottiene così un'oggettivazione reale da conoscere e da svelare nella sua inerzia e nella sua processualità, nelle sue regole e nelle sue invarianze spaziali, temporali, simboliche e corporali, prima ancora che un congegno da inventare e architettare artificialmente. (Massa 1986, p. 24)

Se, infatti, la pedagogia ha bisogno in prima istanza di una teoria sistemica dell'azione, «ciò non toglie che da ultimo essa richieda una teoria della conoscenza del dispositivo strutturale da cui soltanto può essere determinata una specifica azione educativa.» (Massa 1986, p. 28). È, infatti, «dal tipo di strutturazioni dello spazio, del tempo, della corporeità e della simbolizzazione, dalla esposizione ad esse entro pratiche educative determinate non volontarie e non intenzionali, dal rapporto qualitativo e quantitativo di esse con l'esperienza spaziale, temporale, corporea e simbolica della vita diffusa, che dipende in ultima analisi l'efficacia dell'educazione» ed è propriamente « questa struttura impersonale ed elementare, invariante e inconsapevole, che occorre studiare come oggetto pedagogico» (Massa 1987, pp. 24 - 25).

Tale struttura, oggetto della ricerca pedagogica, viene nominata “dispositivo”. Il termine dispositivo compare quindi per la prima volta¹⁶ per indicare una *struttura materiale latente* che è da studiare come primario oggetto pedagogico in quanto

¹⁵ L'educazione, impiegando le parole di Fulvio Papi, ha dunque “una sua microfisica”, nel senso che «colui che si pone il problema di una educazione buona, non sa affatto che l'architettura medesima del collegio segna il processo educativo, la camerata notturna disciplina il sonno, i grandi giardini lo scambio del discorso e le sue forme...Ogni organizzazione educativa ha la sua microfisica, la mente come il corpo dell'educando subiscono un processo di trasformazione e di adeguazione a vari modelli. Tutto ciò è ignoto al progetto di buona educazione ma il varo del progetto ha questa efficacia causale: il destinatario viene costruito» Cfr. F. Papi, 1978, p. 26.

¹⁶ Ci si riferisce, in particolare, alle pagine de *Le tecniche e i corpi*, nelle quali, per la prima volta, l'autore nomina la struttura materiale da cui l'educazione è determinata come un dispositivo. Cfr. Massa, 1986, pp.387 – 400.

oggetto reale, esistente e dotato di proprie regole. Tale struttura materiale, infatti, è ciò che determina in prima istanza l'accadere educativo e consente di ricomprenderlo come dato fattuale, indipendentemente da ogni inquadramento valoriale, da ogni finalizzazione e da ogni progettazione metodologica intenzionale. A educare, in altri termini, non sono di per sé intenzioni o valori, ma il modo in cui è *disposta* la materialità (Barone 1997, Ferrante 2016). Infatti:

Che l'educazione sia socialmente determinata è cosa ovvia, che questa determinazione non sia diretta e immediata ma avvenga per il tramite specifico di una struttura procedurale, metodologica ed esperienziale di essa un po' di meno, che tali strutturazioni rinviino ad una materialità ad essa soggiacente ancora meno. (Massa 1987, p. 24)

L'educazione è, dunque, ricompresa come prassi e processo esperienziale la cui efficacia e la cui qualità dipendono dal modo in cui le variabili materiali e costitutive di esperienza sono articolate tra loro. Si tratta, quindi, di un processo e un'esperienza che esiste "al di qua" di ogni intenzionalità, di ogni finalizzazione, di ogni tecnicità e di ogni presupposizione valutativa (Massa 1986) e che è possibile cogliere e descrivere *per via empirica* nelle sue invarianze spaziali, temporali e simboliche. Come a dire, in altri termini, che i processi di formazione e soggettivazione sono determinati da una concreta materialità che fa da sfondo agente a tali processi, determinandone la qualità e l'effetto. Ciò che l'indagine pedagogica deve impegnarsi in prima battuta a studiare e ad analizzare è, quindi, un dispositivo antropogenetico che preesiste all'indagine e alla teorizzazione, dato che fa parte del mondo della vita e dell'esperienza che il soggetto fa quotidianamente del mondo¹⁷. Per Massa, all'interno di questa esperienza del mondo, è possibile circoscrivere un campo occupato dalle pratiche e dai processi educativi - nel senso che questi processi si presentano come un'esperienza e un fenomeno di tipo particolare, distinguibile dalle altre forme di esperienza. All'interno delle esperienze vitali, infatti, è possibile circoscrivere una regione ontologica specifica occupata dai fenomeni di formazione: un "mondo della formazione" differente e distinguibile, per regola interna e struttura, dal "mondo della vita" (Massa 1987, 1991, 1992; Mottana 1993). Se, dunque, inizialmente il riferimento al

¹⁷ La prima qualificazione dell'educazione è dunque quella esperienziale: i soggetti si formano e acquisiscono un proprio *modo d'essere* grazie all'attraversamento di esperienze concrete che lasciano in loro un segno.

dispositivo indicava quella strutturazione di elementi materiali che determina l'accadere educativo al di là dell'intenzione umana (Massa 1986), in un secondo momento tale riferimento si sposta ad indicare la *particolare struttura dei fenomeni educativi* (Massa 1987, 1991) e, dunque, «se l'oggetto di studio proprio della scienza pedagogica è l'accadere educativo riconosciuto come dispositivo comunque agente in ogni situazione formativa e studiato nelle sue componenti strutturali, allora la ricerca pedagogica sarà rivolta ad indagare e conoscere la struttura profonda e distintiva che qualifica come formativa una certa esperienza» (Rezzara 2004, p. 21).

All'interno di *Educare o Istruire?*, infatti, Massa, amplia il modo di intendere il costrutto di dispositivo, definendolo «un insieme strutturato di componenti dimensionali che svolge una propria azione rispetto a molteplici livelli di riferimento.». L'educazione è definita essa stessa come «un dispositivo complesso la cui efficacia risulta presente nell'ambito di ciascuno di questi livelli e delle loro dimensioni fondamentali, nell'ambito della interdipendenza di essi e nell'ambito della propria struttura specifica e peculiare» (Massa 1987, p. 17). Il dispositivo educativo, dunque, è una struttura che collega, intreccia e muove livelli differenti ed è *la rete latente e incorporata* che si stabilisce tra tali elementi eterogenei (materiali e immateriali, ideologici, inconsci, corporei e affettivi, iniziatici e rituali). In questa formulazione, Massa individua molteplici livelli che compongono il dispositivo educativo e, in essi, ricomprende la dimensione materiale come uno dei suoi livelli - quello, come abbiamo visto, in cui l'educazione si attesta *in primis* come dato fattuale. L'aver individuato i livelli dell'educazione permette di ordinare e di distinguere l'apporto delle altre scienze umane alla comprensione dell'esperienza educativa (Sartori 2014) rispetto a quello di uno sguardo specificatamente pedagogico. Se, infatti, le dimensioni esistenziale, funzionale, transazionale, inconscia, ideologica (Massa 1987, pp. 17- 25) fanno riferimento all'educazione come fenomeno fattuale e intenzionale *in senso lato*, che in quanto tale è interrogato non solo dalla pedagogia, ma anche dalla filosofia e dalle scienze dell'educazione (psicologia, sociologia, antropologia, ecc.), gli altri livelli del dispositivo – progettuale, metodologico, pragmatico e strutturale – afferiscono all'educazione *in senso stretto*, e costituiscono l'oggetto specifico della ricerca pedagogica. Questo significa che uno sguardo pedagogico, rispetto al fenomeno educativo, deve soffermarsi ad indagare la

dimensione progettuale, quella metodologica, quella pragmatico-esperienziale e quella materiale-situazionale come suoi principali oggetti di indagine, analizzando le prassi a partire da tali vertici osservativi.

1.2.2.1.2 La dimensione pragmatica: l'esperienza educativa come esperienza finzionale, transizionale, iniziatica e liminale.

L'educazione come dispositivo si compone, quindi, di molteplici livelli che sono oggetto di studio delle differenti scienze dell'educazione. Alla scienza e alla ricerca pedagogica il compito di rintracciare, all'interno dei fenomeni formativi, le dimensioni sopracitate (progetto, metodo, qualità dell'esperienza, materialità). Tra di esse, emerge la dimensione esperienziale come distintiva e fondamentale. L'educazione, infatti, costituisce «un dispositivo pragmatico, e la prima qualificazione di esso può essere indicata nei termini di una dimensione esperienziale [...] a cui deve quindi mirare la progettazione di qualunque dispositivo metodologico»: è in ciò che consiste la fattualità dell'educazione in senso stretto, al di là di ogni determinata intenzionalità educativa. Non per questo, specifica tuttavia Massa, «deriva un appiattimento dell'educazione nella struttura di [...] qualunque tipo di esperienza, siano o non siano caratterizzate da una qualche intenzione educativa» (Massa 1987, p. 22). Nel distinguere una regione ontologica specifica dell'educazione rispetto agli altri fenomeni vitali – e nel distinguere l'esperienza educativa dall'esperienza *tout court*, infatti, egli indica nella dimensione *finzionale* l'elemento che consente di qualificare l'esperienza educativa come tale¹⁸. L'esperienza educativa, dunque, si differenzia dalle esperienze vitali poiché *costitutivamente* finzionale, ovvero contraddistinta da una commistione tra realtà, finzione e artificiosità (Massa 1987). Infatti:

L'esperienza educativa è sì un'esperienza reale, ma cui si accompagna un carattere di finzione e di artificiosità rispetto al trascorrimento diffuso della vita reale medesima. (Ivi, p. 21).

¹⁸ «Pensando filosoficamente l'educazione, qual è la sua struttura profonda, senza confonderla con altri aspetti dell'esperienza? Il primo elemento è il dispositivo di finzione, simulazione e autenticazione.», Massa, 2001a, p. 36.

Essa, infatti, è contraddistinta per essere un tipo di esperienza che, nella sua struttura formale, è analoga al fenomeno ludico¹⁹ (Massa 1986) e a quello teatrale (Massa 2001a, Cappa 2016). Come il gioco o il teatro, infatti, l'educazione riproduce e doppia la vita in tutte le sue dimensioni ed è imperniata su di un meccanismo di finzione, simulazione e riproduzione del reale. Ciò significa che l'esperienza educativa, come il gioco e il teatro, è un'esperienza che, pur rimanendo "reale", sospende temporaneamente la referenza alla realtà e si configura come una parentesi spazio-temporale entro la quale, in virtù del meccanismo di sospensione, mediazione, riproduzione e "doppiaggio" della vita e della realtà stessa, è possibile apprendere, imparare, approfondire, potenziare e rielaborare dimensioni e significati vitali in un contesto protetto (Massa, 2001a). Altri aspetti che permettono di individuare un significato ristretto di esperienza educativa e di distinguerla da altre esperienze vitali, indica Massa, sono inoltre «la dimensione relazionale e quella di gruppo, quella iniziatica e rituale, quella prescrittiva, quella espressiva, quella motivazionale» ma soprattutto quella transizionale, dove «per dimensione transizionale si intende che l'educazione viene ad istituire una regione *intermedia e mediativa*, di contatto e di passaggio tra mondo esterno e vita soggettiva, richieste cognitive e bisogni affettivi, cose reali e immaginario infantile, attraverso modalità di sostituzione simbolica e di sperimentazione operativa.» (Massa 1987, pp. 21 – 22, corsivo mio)²⁰. L'esperienza educativa, così concepita, garantisce a chi la attraversa la permanenza in una sorta di zona *liminale* e di margine (Massa 1987, Turner 1986 [1982]): in una condizione che separa il soggetto dallo scorrere della vita quotidiana con i suoi ritmi e le sue urgenze – consentendogli di giocare entro un contesto protetto in cui imparare a vivere e ad apprendere dall'esperienza, rendendola oggetto di rielaborazione. Il dispositivo

¹⁹ Per approfondire l'analogia tra struttura dell'esperienza educativa e fenomeno ludico si vedano le pagine de "*Le tecniche e i corpi*" (pp. 230-232); oltre che le ultime pagine di "*Educare o Istruire*" (p. 71) – e di "*Linee di fuga. L'avventura nella formazione umana*" (p. 13).

²⁰ Come il gioco, l'educazione può essere qualificata dunque tra i fenomeni transizionali (Mottana 1993), nel senso, cioè, che il tipo di realtà che si dovrebbe verificare nell'ambito di un processo di formazione dovrebbe essere di tipo diverso da quello della realtà cosiddetta comune, «sottoposta come è quest'ultima alle "urgenze" normali e definitive dei processi di sopravvivenza, e alla loro instabilità statutaria» (Mottana, 1993, p. 125). L'ipotesi è, quindi, che l'educazione comporti l'ingresso in un'area "potenziale", e cioè contraddistinta per una dimensione relativa all'essere in fase di trasformazione distinta da una "attualità" definitiva relativa al tempo non formativo.

educativo è quindi un dispositivo esperienziale, laddove però il tipo di esperienza che produce è un'esperienza finzionale, liminale, transazionale, iniziatica e rituale²¹.

Da tutto ciò, ovvero dallo studio dell'educazione e della struttura dell'esperienza educativa come dato fattuale, deriva l'indicazione relativa all'educazione come *compito* – e quindi un ritorno alla pedagogia come teoria di un'azione metodologica intenzionale derivata dallo studio dell'esperienza educativa come *fatto*²². «Solo sapendo ciò che produce materialmente l'esperienza educativa nella sua fattualità ed effettività», infatti, «si può progettare un intervento educativo in modo pedagogicamente fondato» (Ferrante 2017, p. 94). Massa ritorna, perciò, all'interrogativo metodologico iniziale intendendo il metodo come capacità di istituire esperienze educative che si connotino come tali grazie alla propria struttura formale *finzionale*, e che si articolino su una materialità da abitare e governare strategicamente. Il metodo educativo diviene, quindi, la capacità di *istituire* una materialità finzionale, *al quadrato* (Mantegazza 2001), di dirigerla, di *governarla* orchestrandone i suoi elementi costitutivi, e di *chiuderla* (Ferrante 2016, Palmieri 2011, 2018, Prada 2018, Palmieri & Prada 2008). L'indicazione metodologica si salda dunque con l'ipotesi che il processo formativo intenzionale debba avere una certa *forma*, che è quella finzionale e mediativa, e certi contenuti semantici, come quelli dell'espressione, del dominio di una pratica e della rielaborazione (Massa 2000). Agire con metodo educativo, quindi,

²¹ «Alla domanda consueta: *sulla base di quale assunto definiamo come formativa una situazione determinata?* [...] rispondiamo a questo punto che: consideriamo formativa, indipendentemente dai suoi intenti e dai suoi esiti, qualunque situazione anche scevra da ogni intenzione pedagogica tale da presentare però una *strutturazione determinata di alcune dimensioni fondamentali di esperienza*. [...] I sistemi di azione formativa e qualunque situazione esistenziale stessa vengono analizzati in ordine al loro dispositivo latente. [...] Tale dispositivo è qualificabile come oggetto pedagogico proprio in quanto [...] consente di evidenziare la presenza (e quindi anche l'assenza) di alcune dimensioni strutturali. Così la dimensione spazio-temporale, corporea, simbolica, finzionale, transazionale, rituale, iniziatica, prescrittiva e valutativa risultano di volta in volta, tutte insieme o separatamente, essenziali per definire, nel loro regime specifico, quello che intendiamo per dispositivo di elaborazione (e prima ancora di generazione) dell'esperienza educativa come “area potenziale”.» (Massa 1992, p. 38, corsivo mio)

²² «L'educazione si presenta contemporaneamente come un fatto e come un compito ineludibili, che esigono sempre un esercizio consapevole e responsabile di potere, sulla base di un'effettiva condivisione di esperienza. L'accadere educativo, al di là della figura di un qualche pedagogo o delle caratteristiche di una certa società, rinvia a un *reticolo invariante di situazioni*, di pratiche e di rapporti che trovano nel corpo il loro punto di applicazione. Nella partizione del tempo, dello spazio e della parola secondo un ordine capace di riprodurre la vita reale, ma teso a differenziarsi qualitativamente da esso, consiste infine lo statuto oggettivo di quel reticolo.» (Massa 1990, p. 110, corsivo mio)

indica la capacità di *combinare* sintatticamente le variabili costitutive dei processi formativi secondo una trama specifica: articolando, cioè, gli elementi materiali in modo da produrre esperienze dal *taglio* (o *segno*, o *qualità*) finzionale, transizionale, iniziatica e rituale. Il reticolo, o dispositivo metodologico, diventa quindi sia il modo in cui elementi differenti stanno insieme, sia la griglia di mediazione che esso stesso istituisce.

1.2.3 La cornice teorica come strumento di ricerca e il senso dell'analisi della letteratura rispetto al percorso di ricerca

Interpretare l'educazione come dispositivo, dunque, può funzionare «come griglia prospettica da gettare sulla pratica educativa concreta per indagarne il funzionamento» (Sartori 2014, p. 185). Abbiamo infatti ripercorso come il dispositivo educativo, essendo interno all'esperienza, sia passibile di essere fatto materia di un'indagine empirica ed ermeneutica, ovvero sia di *osservazione partecipante* delle pratiche in atto, attingendo e mediando da queste pratiche la strumentazione logica e categoriale della teoria pedagogica. Questa è la via che si è cercato di percorrere all'interno del percorso di ricerca, nel tentativo di costruire una teoria *per* l'azione educativa basata su una teoria empirica *della* azione educativa spontanea e delle dimensioni metodologica, pragmatica e strutturale del dispositivo in atto all'interno del laboratorio teatrale in carcere. Cogliere il dispositivo educativo ha significato, dunque, analizzare le prassi a partire da tali vertici osservativi per individuare e ricostruire la sintassi (Massa 1986), la concatenazione (Latour 2005, Ferrante 2016, 2017, Barbanti 2019), o combinazione, relativamente stabile e ricorrente di elementi eterogenei e di diversi livelli, che si legano, si stringono, tra loro, e concorrono a produrre un esito formativo determinato.

1.3 La strategia di ricerca: l'*intrinsic case study*

Dal posizionamento epistemologico e metodologico appena dichiarato deriva, inoltre, la scelta della strategia complessiva della ricerca, che è quella del case study. Il case study, infatti, è una strategia di ricerca che risponde all'inquadramento epistemologico sopra citato in quanto consente di indagare il fenomeno nella sua esemplarità e unicità (Stake 1994) ma anche in quanto consente di studiare il processo educativo, e il dispositivo che lo genera, come intrinsecamente situato. In particolare, la ricerca si

configura come un ibrido tra due tipologie di case study: da una parte, infatti, il caso di studio si qualifica come un *intrinsic case study*, in quanto studia in profondità la particolare esperienza promossa dall'associazione Puntozero all'interno dell'I.P.M. "C. Beccaria" di Milano. Dall'altra, può anche essere considerato un *instrumental case study* in quanto, tramite l'analisi pedagogica svolta sul dispositivo in atto all'interno del laboratorio teatrale, sarà possibile impiegare il caso di studio come esempio attraverso il quale si è potuto far vedere la struttura educativa agente all'interno della specifica esperienza presa in analisi. Procediamo ora con la descrizione del caso di studio individuato, esplicitando il motivo per cui esso può essere considerato un caso rilevante e significativo all'interno del panorama degli studi dedicati al fenomeno del teatro in carcere.

1.3.1 Il caso dell'associazione Puntozero all'interno dell'IPM Beccaria: perché si tratta di un caso?

Il case study è definito in letteratura come una strategia di ricerca che mira alla descrizione e all'analisi intensiva di un'unità fenomenica che ha le caratteristiche di un "sistema circoscritto", o "bounded system". L'unità di indagine è definita dall'osservatore, che decide la cornice entro la quale il caso trova la sua identità (Merriam, 2001). Nel caso della presente ricerca, l'unità di indagine è *lo specifico* dispositivo educativo in atto all'interno della proposta dell'associazione Puntozero presso l'I.P.M. "C. Beccaria". La tipologia di studio di caso prescelta, quindi, è quella dell'*intrinsic case study* (Stake 1994): tale strategia, infatti, indica quando il fenomeno oggetto di studio è preso in considerazione nella sua unicità perché interessante nella sua particolare singolarità. Perché, dunque, si tratta di un caso?

Innanzitutto, il caso è stato ritagliato per alcune sue "caratteristiche intrinseche" che lo rendono interessante: il laboratorio teatrale condotto dall'associazione Puntozero, infatti, è l'unico progetto di teatro in carcere che, sul territorio italiano ed europeo, svolge le proprie attività all'interno di un teatro fisico situato entro un Istituto Penitenziario Minorile ma aperto al territorio. Grazie a questa caratteristica strutturale, inoltre, svolge un lavoro integrato con la comunità coinvolgendo nei laboratori svolti con i ragazzi detenuti altri adolescenti del territorio, cittadini, scuole, università. Il teatro aperto al territorio rende perciò possibile una commistione con il territorio unica nel panorama internazionale in quanto liberalizza l'accesso in teatro al pubblico e alla

cittadinanza esterna. In secondo luogo, il caso è stato ritagliato e reso significativo per “l’atto euristico” (Mortari 2007) che l’ha riconosciuto tale: è diventato un caso interessante agli occhi del ricercatore dopo una prima fase conoscitiva ed esplorativa, che ha consentito di intravederne le potenzialità trasformative, riconoscerlo come fenomeno educativo e indagarne la struttura e il funzionamento.

1.3.2 L’associazione Puntozero: descrizione del progetto e del ‘caso’

Puntozero è una realtà che lavora all’interno del carcere minorile milanese “C. Beccaria” dal 1995: ogni martedì della settimana, per tre ore circa, ha luogo il laboratorio teatrale cui i ragazzi detenuti partecipano su base volontaria, o su suggerimento e spinta del personale educativo del carcere. Il laboratorio teatrale si svolge in una sala adibita all’attività situata all’interno della sezione del carcere denominata “Saletta blu”, e rientra tra le attività trattamentali rivolte ai ragazzi ristretti. L’Istituto Penale Minorile “C. Beccaria” ospita un totale di circa 40 ragazzi, tutti maschi, dai 15 ai 23 anni d’età. La provenienza e l’origine dei ragazzi è variegata: convivono ragazzi del Nord Africa, ragazzi latino-americani, ragazzi dell’Est Europa, ragazzi di etnia rom e ragazzi italiani. I reati per cui si trovano in carcere sono principalmente furto, rapina, spaccio di sostanze stupefacenti, reati - gravi e meno gravi - contro la persona²³. In media, il laboratorio teatrale è frequentato da un gruppo di 10 ragazzi detenuti, che comprende un nucleo relativamente stabile di ragazzi detenuti a lungo termine, e un gruppo di ragazzi che cambia più frequentemente a causa della permanenza maggiormente transitoria all’interno dell’I.P.M.. Per i primi cinque anni di attività, Puntozero ha lavorato principalmente all’interno della sala adibita alle attività teatrali all’interno della sezione del carcere: ai laboratori partecipavano esclusivamente i ragazzi ristretti, e le rappresentazioni finali erano sostanzialmente riservate al personale interno del carcere. Dal 2000 si è fatta largo l’idea di ristrutturare il teatro interno al carcere, e di coinvolgere i ragazzi detenuti nel

²³ Nella giustizia penale minorile i ragazzi extracomunitari e nomadi hanno un impatto molto più duro con le risposte processuali sanzionatorie rispetto ai ragazzi italiani. A parità di reato, i minori immigrati sono più spesso condannati, ricevono molto più frequentemente misure cautelari detentive, rimangono per più tempo in carcere, mentre con molta meno frequenza sono destinatari di misure diverse, quali ad esempio il collocamento in comunità-alloggio o in famiglia. (Lisi et al., 2012, Belotti, Maurizio, Moro, 2006, Scivoletto, 2000).

lavoro di ristrutturazione. Il teatro è collocato a fianco dell'ingresso principale dell'I.P.M., ed era inizialmente accessibile solo da una porta che dava sull'interno del carcere. Per entrare, era necessario passare dalla portineria del carcere e sottoporsi a controlli e autorizzazioni. L'obiettivo di Puntozero, negli anni, è stato quello di aprire una porta direttamente sull'esterno, creando un ingresso autonomo. I lavori sono durati oltre un decennio, fino al 2013 in cui si è inaugurato finalmente il nuovo teatro ristrutturato. Tuttavia, dato l'intento di creare un teatro aperto al pubblico, con un ingresso aperto direttamente sulla strada, Puntozero ha dovuto realizzare un ingresso autonomo compartimentando il teatro rispetto all'Istituto in modo tale che la sala potesse essere utilizzata in alternanza secondo due scenari: il primo, con le uscite di sicurezza verso il carcere, il secondo, con le uscite di sicurezza verso la strada. Nel 2016 è arrivata l'autorizzazione all'apertura verso il fuori da parte del Dipartimento della Giustizia Minorile, ma i lavori per l'ingresso autonomo si sono realizzati solo parzialmente per avvicendamenti interni all'Istituto. La porta è stata realizzata ma l'ingresso è rimasto vincolato dall'intervento della polizia penitenziaria, poiché mancavano -all'interno- le porte blindate e, verso l'esterno, l'apertura di uscite di sicurezza sufficienti alla capienza della sala. Nel frattempo, con la ristrutturazione e la parziale apertura del teatro è stato possibile duplicare l'offerta del laboratorio. L'attività condotta in sezione è stata affiancata dai laboratori svolti direttamente in teatro tutti i martedì (prima e dopo l'attività in sezione) e tutti i sabati. L'attività svolta all'interno del teatro fisico è accessibile solo ai ragazzi che ricevono l'articolo 21 (misura che nella legge 354/75 sull'ordinamento penitenziario autorizza il lavoro all'esterno) e ai ragazzi ex detenuti e in misure penali esterne che intendono proseguire l'attività teatrale anche dopo il termine della pena. Il nuovo teatro permette un maggiore coinvolgimento della cittadinanza: al laboratorio del martedì (dalle 10 alle 14,30; e dalle 18,30 alle 22) e del sabato (dalle 10 alle 17) partecipano, infatti, varie altre utenze come attori professionisti, ragazzi dei corsi teatrali esterni organizzati dall'associazione Puntozero e cittadini volontari. Il teatro inoltre diventa sede delle rappresentazioni della compagnia, che ora possono essere viste da un vero e proprio pubblico - tra cui le famiglie dei ragazzi detenuti - e di numerosi progetti svolti in collaborazione con enti culturali e di formazione come scuole, università e teatri del territorio milanese. Nel settembre 2019 sono partiti i lavori per l'ultimazione

dell'ingresso autonomo e, da ottobre 2019, Puntozero ha avuto finalmente la possibilità di gestire in totale autonomia gli ingressi al teatro, senza dover passare attraverso autorizzazioni e permessi dell'I.P.M.

Il disegno della ricerca e le sue fasi

La ricerca si configura come uno studio di caso che ha impiegato, nel corso del suo svolgimento, differenti strumenti di ricerca qualitativa derivati dall'approccio etnografico in ambito educativo (Bove 2009). Lo studio di caso ha preso avvio da una fase preliminare di ricerca, focalizzata ad esplorare l'impatto della partecipazione all'esperienza teatrale sui ragazzi detenuti, si è caratterizzato come processo circolare e ricorsivo (Mortari 2007, p. 26) e si è strutturato, nel tempo, in varie fasi.

2.1 La prima fase di ricerca: l'esplorazione fenomenologica degli effetti di ordine educativo derivanti dalla partecipazione dell'attività teatrale.

La prima fase di ricerca, condotta assieme al professor Pierangelo Barone, alla professoressa Cristina Palmieri e alla dottoressa Silvana Vaccaro dal giugno 2018 al settembre 2019 ha esplorato in ottica pedagogica l'impatto dell'attività teatrale su coloro che vi hanno preso parte, con una particolare attenzione all'analisi delle sue ricadute educative sui ragazzi detenuti. A tal fine sono stati impiegati strumenti di rilevazione qualitativa come interviste e focus group che hanno visto coinvolti i ragazzi detenuti, gli operatori del carcere, i cittadini e il pubblico coinvolto nel laboratorio e negli spettacoli. Da ottobre 2018 ad aprile 2019 sono state condotte 18 interviste in profondità mirate a comprendere gli effetti educativi generati dalla partecipazione all'attività teatrale sui ragazzi ristretti. Le domande che hanno orientato questa prima fase di ricerca, in particolare, sono state:

“Che cosa i minori detenuti imparano dall'esperienza teatrale? Quali cambiamenti e trasformazioni essa genera e rende possibili?”

L'analisi dei dati, svolta attraverso la metodologia dell'*Interpretative phenomenological analysis* (Smith, Flowers & Larkin 2009), ha fatto emergere come l'esperienza teatrale generi molteplici effetti educativi sui minori detenuti²⁴. In

²⁴ Per l'approfondimento dei risultati emersi da questa prima fase di ricerca si rimanda alla pubblicazione del volume “Fare teatro in carcere minorile. L'impatto delle attività dell'associazione Puntozero all'interno dell'IPM Beccaria di Milano” di Barone P., Berni V., Palmieri C., Vaccaro C. (in corso di pubblicazione), Franco Angeli, Milano.

particolare, i risultati hanno mostrato come il contesto del laboratorio teatrale rappresenti per i ragazzi uno spazio protetto di sperimentazione e di espressione, che consente importanti cambiamenti in termini di percezione di sé (dal punto di vista della consapevolezza di sé, della socializzazione, dell'alfabetizzazione e dell'apprendimento²⁵), degli altri e del mondo (Barone, Berni, Vaccaro, Palmieri, *in corso di pubblicazione*). Grazie all'esperienza teatrale i ragazzi imparano a conoscere nuove parti di sé e a performarle, imparano a riflettere in modo nuovo su di sé e sugli altri, imparano la lingua italiana assieme a testi e opere teatrali finora sconosciuti, imparano nuovi modi di relazionarsi tra loro e agli adulti, imparano competenze e abilità professionali legate ai mestieri che ruotano intorno alla messa in scena teatrale (come il fonico, il tecnico luci, il promoter). La prima fase di ricerca ha, inoltre, fatto emergere come a teatro i ragazzi mostrino competenze, attitudini, capacità totalmente inedite rispetto a quelle giocate nel contesto istituzionale del carcere: fare teatro, da questa prima fase di ricerca, è risultata un'esperienza di *rottura* e di *discontinuità iniziatica* (Bertolini & Caronia 2015 [1993], Berni 2021, Barone & Berni 2021) nella quale i ragazzi possono concretamente mettere in gioco in modo nuovo sé stessi, il rapporto con gli altri, il proprio corpo e la propria identità.

A partire dai risultati di questa prima fase è stato dunque possibile inquadrare il fenomeno come esperienza trasformativa e generare una nuova domanda, al centro delle fasi di ricerca successive: a partire dagli effetti educativi (Cappa 2018) rilevati nella prima fase di ricerca si è trattato, infatti, di comprendere *il processo* che genera tale esperienza. L'immersione nel campo e l'elaborazione dei risultati hanno, in altre parole, aperto all'opportunità di sviluppare una riflessione e una domanda sul *come* lo specifico contesto esperienziale del laboratorio teatrale generi gli effetti formativi e trasformativi rilevati. In questo senso la particolare esperienza promossa dall'associazione Puntozero ha avuto una potenza di svelamento che ha permesso di ampliare e far evolvere la ricerca verso una domanda metodologica centrata sul processo che sottintende gli esiti formativi rilevati e che permette di far accadere quei cambiamenti negli schemi comportamentali e interpretativi dei ragazzi detenuti che

²⁵ Si tratta di effetti di socializzazione, inculturazione e apprendimento che costituiscono l'oggetto dello studio delle scienze dell'educazione come la psicologia dell'educazione, l'antropologia dell'educazione e la sociologia dell'educazione.

all'interno del setting carcerario faticano a manifestarsi e ad emergere. Le domande che hanno orientato la seconda fase di ricerca, quindi, sono state:

“Come si producono effetti di socializzazione, apprendimento e inculturazione (Massa, 1986) all'interno del laboratorio teatrale?” Ma soprattutto, *“Come, all'interno del laboratorio, si verifica quell'esito così interessante di cambiamento nel modo che i ragazzi detenuti hanno stare in rapporto a sé stessi, agli altri, al mondo esterno, così differente rispetto ai loro schemi culturali di provenienza, e ai loro modi di essere all'interno del contesto carcerario?”*

La teoria che mi ha permesso, in itinere e a posteriori, di analizzare le osservazioni svolte sul processo in atto è la teoria pedagogica di Riccardo Massa. Essa è infatti stata in grado di rispondere alla mia ricerca di una specificità di sguardo pedagogico sui processi educativi. Un processo, infatti, è osservabile e analizzabile anche a partire da sguardi disciplinari afferenti ad altri ambiti delle scienze umane: ciò che, secondo Massa, distingue uno sguardo pedagogico sui processi educativi è il fuoco e la centratura sul dispositivo metodologico in atto in una determinata situazione educativa.

2.2 La seconda fase di ricerca: la trasformazione della domanda di ricerca. Dagli effetti educativi alla struttura del campo esperienziale che li genera: il dispositivo educativo.

2.2.1 La domanda iniziale e le premesse di ingresso al campo. La postura del ricercatore nel rapporto con la teoria.

La seconda fase di ricerca è iniziata, quindi, con una domanda esplorativa e aperta di tipo metodologico, incentrata a esplorare e osservare le pratiche che, combinate tra loro, strutturano il laboratorio teatrale e ne determinano il funzionamento e gli effetti educativi. Il ricercatore, in linea con l'epistemologia di ricerca, ha scelto di procedere verso questo obiettivo impiegando strumenti derivanti dall'approccio etnografico: se la prima fase di ricerca si era soffermata all'esplorazione degli effetti formativi tramite un'analisi fenomenologica sul vissuto esperienziale dei soggetti che – direttamente o indirettamente – hanno preso parte al laboratorio teatrale, la seconda fase si è caratterizzata come processo immersivo e partecipato a tutte le attività del laboratorio, focalizzato sull'osservazione partecipante delle sue prassi concrete. La base teorica a partire dalla quale è iniziata questa seconda fase di ricerca è quella delineata nelle

premesse epistemologiche e metodologiche: è a partire da tali premesse, infatti, che il ricercatore si è affacciato al campo di indagine e ha costruito l'impianto di questa seconda fase di ricerca.

In primo luogo, dal punto di vista dell'oggetto di conoscenza, la domanda di ricerca sul processo educativo (“*come funziona il dispositivo in atto all'interno del laboratorio teatrale a livello metodologico*”) si è, infatti, tradotta in senso materialistico e strutturalistico: lo sguardo del ricercatore si è focalizzato nell'osservazione delle prassi, dell'“accadere educativo” (Massa 1987, Barone 1997) inteso in senso materiale, senza griglie categoriali precostituite oltre a quelle sopracitate. Ciò ha comportato osservare ed esplorare “che cosa accade e succede” nel processo educativo in atto all'interno del laboratorio teatrale in termini di prassi concrete, nell'intento successivo di ricostruire il modo in cui tali prassi stanno insieme e si combinano tra loro in una struttura complessiva.

Dal punto di vista della natura del processo di conoscenza, il ricercatore ha strutturato il suo ingresso in campo interpretando sé stesso come principale strumento metodologico di ricerca (Mortari 2007, p. 73). La conoscenza del fenomeno si è sviluppata secondo una logica circolare e ricorsiva in cui la cognizione del ricercatore si è strutturata “mentre strutturava il mondo”, in una continua reciprocazione tra teoria e campo. I due piani della ricerca, il versante teoretico e il versante empirico, sono in altri termini rimasti strettamente connessi durante tutto il percorso di ricerca: il ricercatore è entrato in campo con una premessa epistemologica precisa, ma privo di un apparato categoriale definito e di una cornice teorica completa – che, al contrario, si è affinata nel corso dell'indagine e ha consentito di mettere a fuoco l'oggetto specifico della ricerca *in itinere*. In questo senso, la pratica di ricerca è divenuta essa stessa un percorso evolutivo: lontana dall'applicazione ripetuta di schemi epistemici codificati, si è caratterizzata come processo in continua evoluzione che, sulla base dell'ascolto delle informazioni raccolte tramite la pratica epistemica, ha ridefinito continuamente l'impianto di ricerca. L'osservazione partecipante è stata, infatti, svolta, con una teoria di riferimento che è rimasta intenzionalmente “sullo sfondo” del processo di indagine, orientandolo solo nelle sue direttrici principali. Tali scelte epistemologiche hanno dato forma a un metodo di ricerca che ha ibridato e meticcato (Mortari 2007, p. 193, Mortari, Valbusa & Ubbiali 2020, p. 59) i principi del metodo

fenomenologico-ermeneutico con quelli della *grounded theory*: il ricercatore è sceso in campo assumendo una postura “intensamente aperta al fenomeno” (Mortari 2007, Elanderson et alii 1993) e al manifestarsi della sua unicità e della sua essenza, senza una griglia osservativo-categoriale prefissata in partenza, e in una disposizione tesa a far emergere la teoria dal campo, o meglio dall’incontro (accoppiamento strutturale) del ricercatore *con* il campo e con il contesto di indagine. La scelta di entrare in campo con una teoria mantenuta “larga e sullo sfondo”, che si è affinata lungo la ricerca, si è rilevata in linea con i fondamenti della ricerca naturalistica ed etnografica, il cui imperativo è “going native” (Mortari 2007, p. 139): avvicinarsi il più possibile all’essenza del fenomeno comprendendolo “da dentro” e mettendo il più possibile tra parentesi precomprensioni e teorie date²⁶. Questa postura epistemica consente, infatti di aprirsi realmente alla possibilità di una ricerca autentica e al riparo dal rischio di un “effetto Pigmalione” (Braga in Mantovani 1998, p. 121) – al rischio, in altri termini, di trovare conferma dal campo di ciò che già si era compreso in partenza dalla teoria. Sono, perciò, scesa in campo con la primaria intenzione di osservare il sistema complessivo di pratiche in atto nel laboratorio.

2.2.2 L’ingresso in campo e la raccolta dei dati. Il posizionamento del ricercatore e gli strumenti di ricerca

La fase di negoziazione dell’accesso al campo, in un percorso di ricerca empirica di taglio etnografico, è un momento delicato, da presidiare attentamente (Gobo 2008, Bruni 2003). Le strategie di accesso al campo, infatti, «mutano in funzione delle caratteristiche dell’organizzazione» e «sono il frutto contingente di indagine e creatività del ricercatore» (Gobo 2001, p. 91) che deve prestare particolare attenzione agli effetti che il suo ingresso diretto in situazione provocano nei soggetti che la abitano, e più in generale negli equilibri della situazione stessa. Nel mio caso, un fattore che ha indubbiamente agevolato l’effettivo ingresso nelle attività del laboratorio teatrale è stato relativo all’essere entrata in contatto e all’aver conosciuto

²⁶ Mortari dichiara come per attivare un’attenzione non orientata non basti “non cercare” ma occorra “fare – vuoto”: svuotare la mente disattivando i dispositivi epistemici abituali e i desideri di cui è impregnata la vita cognitiva. In questa direzione, lavorare su di sé per fare vuoto è stata la mossa cognitiva essenziale del ricercatore per attuare il cominciamento puro del processo di indagine. Cfr. Mortari, 2007, p. 97

il campo di indagine durante e grazie alla prima fase di ricerca empirica. Questa fase, infatti, mi ha consentito di entrare in relazione con i referenti dell'attività teatrale, con i ragazzi esterni parte della compagnia, con alcuni ragazzi detenuti e, non meno importante, con uno dei contesti ambientali e materiali (il teatro fisico) nel quale l'attività del laboratorio si svolge. Tutti questi fattori hanno giocato una parte rilevante nel modo in cui, da ricercatrice, sono entrata materialmente in situazione nel novembre 2019, consentendomi di guadagnare la fiducia dei membri della compagnia necessaria a immergermi nel campo (Gobo 2008). Ai responsabili dell'attività teatrale, infatti, il processo di ricerca è stato presentato come naturale prosecuzione della prima fase di ricerca: ho proposto loro di continuare lo studio della loro associazione spostando il focus dagli effetti educativi derivati dalla partecipazione al laboratorio – al funzionamento e al metodo in atto al suo interno. La mia proposta è stata da subito accolta con grande disponibilità e curiosità da parte loro, che si sono dichiarati e mostrati immediatamente disponibili a coinvolgermi direttamente nelle attività e nella vita della compagnia. I responsabili della compagnia hanno dunque svolto il ruolo che Jacobs e Schwartz (1979 in Gobo 2008) denominano di *gatekeepers* o “guardiani” del campo. Per entrare in contatto con la situazione del laboratorio teatrale e i suoi protagonisti è stato necessario, infatti, concordare con loro la mia partecipazione al contesto sociale in quanto soggetti che ne presidiano i confini e da cui, quindi, è stato necessario e fondamentale essere accettati. Con i *gatekeepers* responsabili dell'attività teatrale, inoltre, ho concordato e condiviso un “patto etnografico” che garantisse anche un ritorno a loro, in termini di utilità della ricerca. Illuminare il metodo educativo (seppur da me interpretato in senso materialistico e strutturalistico) in atto all'interno del laboratorio, nominare e “dire le pratiche” da loro messe in campo (Mortari 2010) è risultato un obiettivo significativo ai loro occhi – e in questo senso ha risposto a una delle direttrici principali che dovrebbero orientare la ricerca pedagogica ed educativa, ovvero il ritorno del portato della ricerca teorica ai pratici e alla pratica educativa (Dewey 1984). La conoscenza pregressa dei responsabili e di parte dei ragazzi della compagnia ha facilitato, inoltre, l'ingresso in campo rispetto alla relazione con i ragazzi nuovi e sconosciuti, ai quali è stato più semplice presentarmi e farmi conoscere. I ragazzi della compagnia (detenuti e non) a me già parzialmente noti hanno, infatti, svolto un ruolo da mediatori nella conoscenza e nella costruzione di

fiducia dei ragazzi sconosciuti: anche questo elemento ha giocato un ruolo importante, in quanto ha consentito di diminuire le potenziali resistenze e diffidenze naturalmente connaturate all'ingresso di una figura estranea e con un mandato "di indagine" del loro contesto. Da parte mia, in ultimo, l'entrare in osservazione in un contesto materiale e sociale parzialmente noto ha consentito di inserirmi nella situazione con grande fluidità e naturalezza, oltre che con un'accesa curiosità e un autentico desiderio esplorativo.

A partire da queste premesse - di postura teorica, e di predisposizione del campo - mi sono immersa completamente nelle attività del laboratorio, osservando nomadicamente (Sørensen 2009) ciò che accadeva al suo interno e partecipando attivamente alla situazione. L'osservazione partecipante si è svolta dal 5 novembre 2019 al 24 febbraio 2020 e ha coperto tutte le attività in programmazione previste in questo arco temporale²⁷. Durante questo periodo ho seguito e partecipato a tutte le attività del laboratorio svolto in teatro e tutte quelle svolte all'interno della sezione del carcere: tutti i martedì, dalle 9 alle 22, tutti i sabati, dalle 10 alle 17. Nei mesi di osservazione, inoltre, la compagnia ha lavorato alla produzione e alla messa in scena di tre spettacoli²⁸ aperti al pubblico e, nei periodi antecedenti al debutto, i ragazzi e i responsabili hanno lavorato alle prove generali durante tutte le giornate della settimana antecedente alla "prima", comprese le domeniche. Li ho seguiti, in osservazione, anche in tutti questi periodi fuori dall'attività ordinaria.

Gli strumenti dell'osservazione sono stati un'attenzione vigile e aperta (Mortari 2007, p. 91), un ascolto attivo della situazione, un quaderno e una penna, e il mio corpo. Mi sono posizionata nella situazione prendendo nota con carta e penna, in maniera destrutturata (Braga in Mantovani 1998, p. 131) di ciò che succedeva, che il mio sguardo errante osservava, che il mio corpo viveva e che la mia mente elaborava in

²⁷ Le attività di teatro (e di conseguenza l'osservazione partecipante) si sono fermate a causa dell'emergenza coronavirus a partire dal 20 febbraio 2020. Nei mesi successivi, nel pieno della prima esplosione pandemica e del primo lockdown, i responsabili dell'attività teatrale hanno organizzato incontri sulla piattaforma zoom per mantenere i contatti con i ragazzi detenuti, e riunioni online con i ragazzi esterni della compagnia teatrale, cui sono sempre stata invitata e cui ho partecipato.

²⁸ "Romeo and Juliet Disaster", in scena dall'8 al 22 dicembre e primo spettacolo andato in scena con l'accesso in teatro svincolato dalle procedure di ingresso al carcere; "Antigone", in scena dal 4 al 20 febbraio 2020 – giorno in cui è iniziata la chiusura di tutti gli spazi culturali causa emergenza coronavirus.

itinere. In teatro, questa operazione è risultata molto semplice grazie ad alcune condizioni ambientali: il contesto del teatro, ampio e largo dal punto di vista materiale, ha consentito di posizionarmi liberamente sulle poltrone e di assumere una postura sufficientemente discreta nella situazione; caldo e accogliente, dal punto di vista del clima relazionale, tale contesto mi ha permesso di svolgere l'osservazione senza avere la percezione di essere intrusiva e fuori posto. Tutti i ragazzi coinvolti nel laboratorio si sono dimostrati subito molto accoglienti verso la mia figura e la mia presenza. Con il passare del tempo queste condizioni hanno consentito di muovermi molto fluentemente e autonomamente nell'ambiente, in modo sempre più visibile, partecipato e integrato nella vita del gruppo, in cui sono stata coinvolta in breve tempo e a pieno ritmo. Le stesse condizioni mi hanno consentito di raccogliere materiale fotografico e video, e di svolgere brevi "interviste" di approfondimento, sia con i ragazzi che con i responsabili dell'attività teatrale, rispetto alle domande che, man mano, emergevano come frutto dell'osservazione. La progressiva familiarizzazione nell'ambiente di studio mi ha consentito, quindi, di impiegare strumenti maggiormente intrusivi per la raccolta dei dati senza "saltare all'occhio" o destare preoccupazioni e resistenze.

All'interno della sezione dell'I.P.M. le condizioni ambientali erano molto diverse: il cellulare, strumento con cui in teatro è stato possibile raccogliere foto e video, va infatti depositato all'ingresso dell'Istituto Penitenziario, motivo per cui ho potuto svolgere l'osservazione dell'ambiente carcerario solo attraverso la sua descrizione per iscritto. In secondo luogo, la "Saletta blu", contesto materiale in cui svolgono le attività di teatro all'interno dell'IPM, è una piccola aula che non consente di posizionarsi in maniera tale da non interferire con le attività del laboratorio: posizionarsi da "osservatrice" con carta e penna in un angolo avrebbe comportato uno squilibrio nel clima delle attività altamente maggiore di quello consentito in teatro. In terzo luogo, ma non meno importante, in sezione la sensazione di essere un'intrusa e di esercitare uno sguardo reificante nei confronti dei ragazzi detenuti presenti nel laboratorio era massima – e molto dipendente, ancora una volta, dal peculiare contesto in cui mi trovavo. Svolgere un'osservazione appartata in un angolo della sala avrebbe significato non solo rompere il delicato clima di aggancio dei ragazzi detenuti – scombinando gli equilibri, anche solo di attenzione, che l'ingresso di una figura esterna

comporta; ma avrebbe generato un carico di significato simbolico molto differente rispetto a quello prodotto all'interno del teatro. Per questo motivo, in sezione ho portato con me il quaderno delle osservazioni, che compilavo, però, solo durante le pause dell'attività – o a posteriori, in un secondo momento, dopo che l'attività in sezione era conclusa. Nel laboratorio in sezione l'osservazione partecipante ha preso la forma di un vero e proprio coinvolgimento esperienziale nelle attività proposte: ho partecipato attivamente, “da utente”, a tutto ciò che accadeva, sperimentando in prima persona gli effetti di ciò che stava succedendo. Per questa ragione, i diari di ricerca relativi alle attività svolte all'interno della sezione del carcere si sono arricchiti di osservazioni auto-etnografiche²⁹ (Chang 2008, Denzin 2013) nelle quali ho tenuto traccia degli effetti che la sperimentazione diretta delle pratiche in atto e l'attraversamento in prima persona dell'esperienza ha avuto su di me come ricercatrice. L'autoetnografia è definita in letteratura come «a genre of writing and research that connects the personal to the cultural, placing the self within a social context. It involves highly analytical personal accounts about the self/writer as part of a group or culture, in a dual endeavor to explain the self to others and to analyze the situation of being different or an outsider» (Gobo 2008, p. 66): grazie a tale metodologia di ricerca, la comprensione del fenomeno oggetto di studio avviene (anche) per il tramite dell'analisi dell'esperienza personale. Il suo racconto, infatti, diviene oggetto di interesse tanto quanto il campo di studio: incorporando nel testo etnografico il racconto dell'esperienza del ricercatore stesso, le note autobiografiche diventano, infatti, campo e strumento di interpretazione (Piccardo & Benozzo 1996). L'osservazione partecipante, inoltre, «è un modo di raccogliere dati esponendo te stesso, il tuo corpo, la tua personalità e la tua posizione sociale all'insieme di contingenze che agiscono su un insieme di individui così da poter penetrare fisicamente ed ecologicamente il cerchio delle loro risposte alla propria situazione sociale, lavorativa, etnica o a cose di questo genere e in modo da essere vicino a loro mentre rispondono a ciò che la vita fa loro»³⁰ (Goffmann 1989, p. 125). In questo

²⁹ Per un approfondimento sull'autoetnografia si rimanda al manuale di Holman Jones, S., Adams, T. & Ellis, C. (Eds). (2015). *Handbook of Autoethnography*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

³⁰ Si veda il testo originale: «By participant observation I mean a technique that [...] you can feature in some studies. It's one of getting data, it seems to me, by subjecting yourself, your own body and your own personality, and your own social situation, to the set of contingencies that play upon a set of individuals, so that you can physically and ecologically penetrate their circle of response to their social

senso, nel corso dell'intero periodo di osservazione ho fatto mia l'indicazione che, per le ricerche di taglio etnografico, sottolinea l'importanza di "stare al gioco" (Bruni, 2003) e di "mettersi in gioco" all'interno della situazione oggetto di studio, facendosi coinvolgere e percependo una vicinanza empatica al contesto tale da sviluppare un legame con esso (Bruni, Gherardi, Poggio, 2000) e potersi sentire il più possibile "dello stesso mondo" che si osserva. L'osservazione si è dunque configurata come un processo di esperienza nel quale, da ricercatrice, ho posto l'attenzione sulla mia postura all'interno della situazione, in un atteggiamento di auto-osservazione costante e di disponibilità al "guardarsi addosso" (Braga in Mantovani 1998, p. 121) e al "rivolgere lo sguardo su sé stessi" (Steier 1995, p. 2). Ho mantenuto un atteggiamento "vigile" rispetto alla mia postura cercando di presidiare e abitare consapevolmente i confini del ruolo di ricercatrice esterna nella situazione. Ciò ha significato mantenere alta la soglia di attenzione rispetto al rischio, da un lato, di non risultare eccessivamente distaccata dalla situazione, dall'altro, di non colludere con il sistema osservato (Bove 2009). A tal fine, ho impiegato diverse strategie metodologiche durante la fase di raccolta dei dati, a partire da un'attenzione specifica al linguaggio impiegato all'interno del diario di ricerca.

Sia nei momenti di maggiore coinvolgimento esperienziale, sia in quelli di maggior distacco dalla situazione, infatti, ho preso nota di ciò che andava accadendo all'interno del laboratorio prestando particolare attenzione ad impiegare un linguaggio il più possibile descrittivo sulle pratiche in atto. La regola base che ha guidato il lavoro, mutuata da un approccio fenomenologico alla ricerca, è stata quella di distinguere la descrizione dei comportamenti e della situazione osservata dalle mie note riflessive e interpretative. Questo ha significato impiegare un linguaggio non valutativo e raccogliere descrizioni accurate dei dati di contesto, delle *azioni* che i soggetti compivano e delle *frasi* che verbalizzavano, distinguendo tali descrizioni dalle riflessioni che, in itinere, venivano formulate dalla mia mente. Per svolgere questa operazione ho impiegato diverse strategie. Durante la stesura delle note di campo, marcavo e segnavo la differenza tra dato osservato e interpretazione aprendo una parentesi quadra e iniziando la frase con un verbo che desse conto della "vita della

situation, or their work situation, or their ethnic situation, or whatever. So that you are close to them while they are responding to what life does to them.»

[mia] mente” (Mortari 2007): dei pensieri, delle emozioni e delle sensazioni che mi attraversavano (“rifletto su come...” “mi viene in mente che...”, “mi sento...”). Terminata la scrittura delle osservazioni sul quaderno delle note di campo, inoltre, ne ho sbobinato il contenuto al computer. Questa operazione ha consentito di distinguere e separare ulteriormente, con maggiore “pulizia”, le note descrittive (riportate in carattere normale) da quelle riflessive ed interpretative (riportate in corsivo) all’interno del diario di ricerca e di avviare una *riflessione seconda* sul fenomeno attraverso un ritorno sui dati raccolti (Mortari 2007, p. 113). Questa operazione ha, successivamente, facilitato il lavoro di individuazione degli snodi significativi del processo euristico: le intuizioni annotate mentre il lavoro era in atto hanno costituito, infatti, il punto di partenza per la costruzione di costrutti teoretici successivamente utilizzati per l’interpretazione dei dati.

A livello di contenuti, ciò che il mio sguardo errante si è, nel tempo, soffermato ad osservare è stato di diversa natura: le note di campo hanno, infatti, inizialmente registrato le caratteristiche ambientali dei contesti in cui il laboratorio si svolgeva e i comportamenti e le azioni tra i soggetti che li componevano. Nel corso dell’osservazione, poi, ha preso progressivamente corpo un dialogo ricorsivo con la teoria pedagogica di Riccardo Massa, che ha portato il mio sguardo a soffermarsi, oltre che sulle prassi concretamente agite dai soggetti che abitavano la situazione del laboratorio – sulle condizioni strutturali di esperienza attraversata dai soggetti nei diversi contesti del teatro e della sezione carceraria. Nel corso dell’osservazione e grazie al contatto con il campo mi sono, cioè, avvicinata a una riformulazione della domanda di ricerca, affinando a mano a mano il mio oggetto di ricerca verso “il dispositivo educativo” in atto all’interno del laboratorio e soffermandomi in particolare sulla sua dimensione strutturale, metodologica e pragmatico-esperienziale (Massa 1987). Questo ha significato porre particolare attenzione alla dimensione materiale dei contesti di esperienza nelle loro “invarianze strutturali” (tempi, corpi, spazi, attività), alla dimensione del metodo agito dal responsabile delle attività teatrali, ma anche alla forma, alla struttura e alla qualità dell’esperienza stessa.

Con il passare del tempo, mi sono resa conto di assistere a dinamiche sempre più familiari provenienti dal campo, e di avere quindi raggiunto un livello di “saturazione

teorica” (Bove 2009, Cardano 2003) sufficiente a chiudere la fase di raccolta dei dati per passare alla fase di analisi ed elaborazione³¹.

2.2.3 L’analisi dei dati. Rintracciare il dispositivo agente dal materiale etnografico. La procedura di analisi e il dialogo ricorsivo con la teoria attraverso un metodo fenomenologico-ermeneutico.

In linea con l’epistemologia di ricerca, l’analisi dei dati è stata svolta tramite l’incrocio dello sguardo del ricercatore sul contesto e sulla situazione, che ha permesso di comprendere e di sviluppare, in itinere, la teoria utile ad analizzare l’esperienza. Per rintracciare il dispositivo agente all’interno del laboratorio teatrale, infatti, l’analisi del materiale di ricerca raccolto è stata svolta secondo una procedura e una metodologia di analisi dei dati mutuata da un approccio fenomenologico – ermeneutico alla ricerca. La prima mossa metodologica è stata quella di leggere ricorsivamente i diari di ricerca nella loro successione temporale, nell’intenzione di «girare attorno al fenomeno tante volte fino a quando lo sguardo non risulti saturo» (Mortari 2007 p. 198), sospendendo il giudizio, l’urgenza e la fretta di pervenire a interpretazioni immediate e ingabbiati. Secondo un approccio fenomenologico, infatti, tale prima mossa epistemica è funzionale a «coltivare un pensare che sta incollato all’esperienza per cercare di essa una traduzione simbolica quanto più possibile fedele alla sua essenza» (Mortari 2009, p. 49), a coltivare una ragione «capace di stare in contatto con le cose» (Ibidem) e capace di trovare concetti morfologicamente analoghi e aderenti (Moustakas 1994) al fenomeno studiato e preso in analisi. Il diario di ricerca, in altri termini, è stato considerato e trattato come *testo* dal quale far emergere i nodi significativi dell’esperienza euristica. Tale operazione ha preso corpo in una serie di azioni sequenziali: a un’iniziale lettura dei dati raccolti funzionale ad acquisire uno sguardo d’insieme sui materiali (Giorgi 1985, p. 10) è seguita una seconda lettura in cui ho iniziato un primo processo di macro categorizzazione ermeneutica delle parti del testo. Il testo del diario di ricerca, in altre parole, ha ricevuto una prima strutturazione che ha evidenziato le macro aree da analizzare. L’operazione di ripetuta lettura del diario di ricerca, infatti, ha fatto emergere con sempre maggior chiarezza tre piani di

³¹ Come precedentemente dichiarato, la fase di raccolta dei dati si è dovuta chiudere anche a causa dell’emergenza coronavirus, che ha impedito lo svolgersi delle attività teatrali fino al settembre 2020.

descrizione e interpretazione dei dati raccolti all'interno del diario di ricerca: il piano di descrizione della "situazione" nei suoi elementi materiali; il piano della descrizione del metodo agito dal responsabile dell'attività teatrale e, infine, il piano della descrizione e dell'interpretazione della struttura e della qualità dell'esperienza del laboratorio teatrale. Le pratiche osservate, in altri termini, potevano in prima battuta essere divise in questi tre macro ambiti.

Per questa ragione, ho individuato e sottolineato con tre colori diversi, all'interno del testo di ciascun diario di ricerca, le parti corrispondenti a tali macrocategorie. Per ciascuna delle macrocategorie, poi, ho individuato le ricorrenze e le unità testuali significative attraverso una lettura analitica di ciascuna di esse. Successivamente, ho identificato la qualità specifica di ogni unità testuale, traducendola in una "etichetta", o "item". Ho ripetuto queste azioni ricorsivamente fino ad ordinare le etichette in un primo protocollo, prestando particolare attenzione a produrre un elenco di etichette quanto più possibile capace di nominare con fedeltà la qualità degli estratti. Solo in una seconda fase le ho, poi, raggruppate in "grappoli di significato" – o "cluster of meanings" (Mortari 2007, p. 173): per tutti e tre i macro ambiti, tale operazione di categorizzazione è stata possibile grazie all'incrocio dell'apparato logico-categoriale della teoria pedagogica di riferimento con i dati provenienti dalla ricerca sul campo. In linea con l'epistemologia di riferimento, tale processo di categorizzazione è stato il prodotto dell'accoppiamento strutturale del ricercatore con il contesto di indagine. La teoria sul fenomeno ha, infatti, preso progressivamente corpo e si è generata nello stesso svolgersi del processo di analisi: l'incontro tra i dati registrati e la teoria del ricercatore ha, in altri termini, dato luogo a un processo di produzione di conoscenza in cui i poli della teoresi e del campo si sono illuminati e ossigenati vicendevolmente. Tutte le azioni euristiche sono state accompagnate dal principio di fedeltà al fenomeno mutuato dal metodo fenomenologico e da quello *grounded*, meticcianti tra loro entro una cornice epistemologica enattivista esplicitata in premessa³². L'analisi del materiale è quindi stata divisa in tre parti.

³² La sequenza di azioni epistemiche praticate in fase di analisi ha seguito i passaggi indicati da Mortari nella sua proposta di ibridazione del metodo fenomenologico-ermeneutico con quello *grounded*. Per approfondimenti Cfr. Mortari, 2007, p. 193 - 201 e Mortari, 2009, p. 87 – 90.

Nella prima parte rientrano tutte le osservazioni sulla “situazione agente” e sulla “dimensione strutturale”: ho, qui, isolato e rielaborato le parti di descrizione delle condizioni materiali dei contesti in cui il laboratorio teatrale si svolge (il teatro e la sezione carceraria), organizzandole per le categorie distinte e mutate dalla teoria pedagogica di riferimento. Ho ordinato i dati nelle categorie di “corpi e presenze” – “tempi e scansioni” – “spazi e attraversamenti” e “attività”: corrispondenti alle variabili materiali dell’esperienza che compongono la dimensione strutturale del dispositivo educativo. Ho, poi, analizzato le pratiche in atto rintracciando, nei diari di ricerca, una serie di disposizioni, o combinazioni, *tra* tali variabili strutturali dell’esperienza - spazi corpi, tempi e attività – che nella loro articolazione rappresentano la materialità da cui dipende, e su cui si ingrana, la metodologia educativa in atto. L’individuazione e, conseguentemente, la nominazione degli incroci tra variabili strutturali dell’esperienza è stata resa possibile da un continuo ritorno ai dati raccolti e da un’operazione di categorizzazione ermeneutica complessa. Ho, infatti, letto ricorsivamente le parti del diario relative all’osservazione delle condizioni situazionali del laboratorio cercando di analizzare, all’interno dei singoli estratti, in che modo si innestassero tra loro le dimensioni strutturali di esperienza: questa operazione di analisi unita alla lettura ricorsiva di tutti gli estratti ha, successivamente, reso possibile la formulazione di primi “item”/“etichette” ricorrenti ed emergenti dal diario di ricerca, fino a giungere a una completa categorizzazione (e nominazione) di alcuni incroci tra variabili. A livello procedurale, quindi, ho scomposto le prassi osservate in categorie distinte estrapolate dalla teoria, per poi analizzare induttivamente dai diari di ricerca il modo specifico in cui gli elementi indicati dalla teoria entrassero in relazione e in combinazione. Questo lavoro mi ha consentito di rintracciare una serie di disposizioni che, all’interno dei set materiali del laboratorio teatrale, si danno in modo ricorrente e stabile, e di nominarle. Tale processo di analisi, di scomposizione e di categorizzazione, ha reso poi possibile un’operazione di rielaborazione ermeneutica finale: ripercorrendo gli innesti tra variabili materiali dei contesti presi in analisi, infatti, è stato possibile rendere visibile e mostrare come tali serie di disposizioni concorrano a produrre un ordine simbolico e un dato effetto educativo. L’operazione di analisi ha consentito, in altri termini, di evidenziare e di

qualificare una *situazione agente*, cioè capace di generare esiti determinati al di là di una specifica intenzionalità educativa.

Nella seconda parte rientrano, invece, gli elementi di metodo agito dai responsabili delle attività teatrali come secondo piano del dispositivo, che si ingrana e si combina con la situazione agente. Ho rintracciato e isolato, all'interno dei diari, le parti in cui ho tenuto traccia delle pratiche agite dal responsabile dell'attività teatrale. Come per la parte relativa alla dimensione strutturale, l'operazione di ripetuta lettura degli estratti del diario di ricerca ha consentito di fare emergere delle unità di significato relative alle *azioni* ricorrenti e stabili messe in atto dai responsabili della compagnia. Ho, quindi, raggruppato le singole azioni in più "etichette", o categorie. Successivamente, e grazie a una ripetuta lettura – tali azioni sono state messe in una sequenza temporale che ripercorresse, da un lato, la struttura temporale interna al momento laboratoriale svolto nella sezione carceraria e a quello svolto nel teatro fisico e, dall'altro, alla più generale sequenzialità tra il momento della sezione e quello del laboratorio nella sala teatrale. Questa operazione ha consentito di individuare i piani di successione e l'architettonica in base alla quale il laboratorio si dispiega attraverso il riconoscimento di alcune sue componenti metodologiche, come le strategie di ingaggio e di aggancio dei ragazzi, i codici relazionali e gli stili linguistici impiegati dai responsabili dell'attività teatrale, il governo della materialità e degli affetti in gioco e le tecniche di insegnamento teatrale. L'operazione di categorizzazione, come per la parte relativa alla dimensione strutturale, è stata il risultato dell'incrocio della teoria di riferimento con i dati raccolti. A differenza della prima parte, in cui disponevo di un essenziale apparato categoriale in cui sistemare i dati – qui la teoria di riferimento ha giocato un ruolo "di cornice": già in fase di raccolta dei dati, infatti, il metodo (e di conseguenza la sua osservazione) è stato interpretato in senso materialista e strutturalista come insieme delle pratiche concretamente agite all'interno dell'intera esperienza del laboratorio teatrale. Grazie a tale inquadramento teorico, inoltre, ho categorizzato le strategie metodologiche in atto dividendo il piano delle tecniche di insegnamento teatrale da quelle di allestimento, organizzazione e gestione strategica della materialità della situazione, interpretando le prime nel più largo e complessivo insieme delle seconde. Tale operazione di analisi e di scomposizione delle singole mosse metodologiche ha consentito, in conclusione, di svolgere una rielaborazione sintetica

finale volta ad individuare la metodica complessiva in atto all'interno dell'esperienza teatrale e di caratterizzarla come metodica attivistica la cui caratteristica principale è la mediazione.

In terzo luogo, infine, ho analizzato le parti del diario di ricerca che riguardavano l'osservazione della struttura e della qualità dell'esperienza stessa. Questa ultima parte di analisi dei dati è stata quella maggiormente guidata dal dialogo con la teoria educativa di riferimento, che indica nella finzionalità la caratteristica principale e distintiva di un'esperienza educativa. Ho, quindi, rintracciato gli elementi di finzionalità e mediazione presenti nelle descrizioni del metodo agito, della situazione e dell'esperienza in atto, individuando infine la cornice (o struttura formale) che tiene insieme l'esperienza e che consente di qualificarla come autenticamente educativa. A tal fine, ho adottato i riferimenti originali che la teoria pedagogica di Massa impiega per qualificare l'esperienza educativa intenzionale come costitutivamente finzionale. In particolare, ho attinto dagli studi sul gioco e sui fenomeni ludici (Fink 2008 [1957], Huizinga 2001 [1946], Caillois, 2000 [1967]), liminali (Turner, 1986 [1982]), transizionali (Winnicott 2001 [1971], Mottana 1993) ed eterotopici (Foucault, 2002) rintracciando, in essi, la matrice del costruito di finzionalità. Ho riletto i dati di ricerca alla luce di tali teorie e, dall'incrocio di quest'ultime con il materiale di ricerca, ho equiparato, in senso analogico, la struttura e l'ontologia dell'esperienza del laboratorio teatrale ai tali fenomeni. Successivamente ho organizzato, in questo senso, la restituzione della struttura dell'esperienza in senso diacronico e in senso sincronico. Infine, ho ripreso in mano i risultati dell'analisi di queste tre parti intrecciandole insieme, al fine di qualificare il dispositivo educativo in atto all'interno del laboratorio. Tale operazione ha, in conclusione, consentito di definire il dispositivo agente all'interno del laboratorio teatrale come un dispositivo comunitario e transizionale che funziona come un gioco.

Svolgere un'analisi micrologica del dispositivo in atto ha significato, inoltre, tenere sempre presente il contesto carcerario in cui il laboratorio teatrale si svolge. Rintracciare la particolare configurazione di condizioni che ha reso possibile il prodursi gli effetti trasformativi rilevati nella prima fase di ricerca ha significato porre attenzione al rapporto dialettico che la particolare esperienza proposta intrattiene con il contesto correzionale in cui è inserita. L'analisi della struttura dell'esperienza ha

dunque approfondito, a livello micrologico, come la particolare esperienza che l'associazione Puntozero propone sia articolata al suo interno, nei tre livelli sopraelencati: tale articolazione, tuttavia, è stata costantemente messa in relazione al fatto che essa è collocata all'interno di un Istituto Penitenziario Minorile. Il dispositivo che agisce all'interno del laboratorio è infatti *strutturalmente e dialetticamente in rapporto* al contesto carcerario in cui è collocato: per questo motivo, ad un'analisi immanente del processo educativo (lo studio del dispositivo in atto nel suo darsi sincronicamente e diacronicamente nell'immanenza della sua materialità) si è affiancata, *contemporaneamente*, un'analisi trascendente di esso (lo studio del dispositivo nella sua connessione con il contesto carcerario in cui è inserito) (Mantegazza 2003, p. 123). All'interno di tutti e tre i capitoli di analisi dei risultati, in altre parole, l'efficacia e la potenza del meccanismo in atto all'interno del teatro è stata indagata e interpretata in relazione al meccanismo in cui si inserisce, poiché le due strutture – del carcere e del teatro - si implicano a vicenda. L'esperienza educativa, infatti, si dà sempre collocata e situata: l'esperienza del laboratorio teatrale, in questo caso, si colloca all'interno di un Istituto Penitenziario Minorile e trova nella sua collocazione la sua potenza. Questo significherà, in conclusione, sostenere che parte della potenza del teatro nel generare gli effetti educativi rilevati nella prima fase di ricerca si giochi in relazione al contesto carcerario in cui esso è collocato.

2.2.4 La scrittura del report di ricerca

Scrivere la ricerca non è un'operazione lineare né neutrale. Il modo in cui si sceglie di riportare e raccontare i risultati dell'indagine, infatti, dipende dall'inquadramento epistemologico della ricerca e ha, inoltre, un potere performativo rispetto alla finalità e agli effetti cui essa tende. Nel caso di ricerche naturalistiche e di natura qualitativa, esso può prendere le distanze da strutture formalistiche in favore di una struttura narrativa che doppi, in maniera isomorfa, il processo di ricerca stessa. Mentre nelle strutture formalistiche dei report di ricerca, infatti, «è essenziale riservare una parte specifica all'analisi della letteratura, per individuare le principali linee di pensiero rispetto all'argomento trattato e per individuare sia lacune che potenzialità d'indagine ulteriori», i report di ricerca narrativi «si preoccupano di raccontare l'esperienza lasciando che la teoria emerga in forma emergenziale lungo il racconto» (Mortari,

2009, p. 92). Alla narrazione, dunque, non va attribuita una scarsa potenzialità di elaborazione teoretica, quanto piuttosto «un modo diverso di concepire i modi e i tempi testuali di concepire l'esplicitazione della teoria emergente dalla ricerca.» (Ibidem). Nel report narrativo al centro dell'attenzione viene posto il racconto dell'esperienza di ricerca, ed è rimanendo radicati nell'esperienza che si intreccia il dialogo con i dati emergenti dall'analisi della letteratura: un lavoro, questo, che non viene confinato in una parte specifica del report, ma che lo attraversa tutto. Il rapporto con la letteratura viene così stabilito nella forma di una continua conversazione tra l'analisi delle teorie e racconto dell'esperienza, nel senso che il racconto si preoccupa di mostrare «come le teorie vengono utilizzate nel corso dell'esperienza di ricerca che come questa si modifica alla luce delle teorie» (Ibidem, p. 93). Tale posizionamento ha guidato il modo in cui il presente report di ricerca è stato strutturato. Nonostante, infatti, la scelta di esplicitare il posizionamento epistemologico e la teoria di riferimento a inizio tesi, il lavoro di scrittura dei risultati di ricerca è stato organizzato precisamente sul principio appena esposto: i riferimenti teorici e gli estratti di letteratura sono stati impiegati nel corso della narrazione stessa, che è stata organizzata in modo da rendere conto del modo in cui è stata praticata la disciplina riflessiva nel dialogo ricorsivo con i dati raccolti dal campo. L'intenzione di costruire una teoria radicata all'esperienza di ricerca, che quindi giungesse alla formulazione di “concetti morfologici” (Mortari, 2007, p.65) rispetto al fenomeno indagato si è tradotta, inoltre, anche nella scelta della forma complessiva della narrazione. Ho, infatti, organizzato la restituzione dei dati di ricerca secondo un principio estetico che ricalcasse la natura del fenomeno indagato, ordinando i risultati in una struttura analoga a quella di un copione teatrale. In quest'ottica, ho iniziato la narrazione con un “prologo” che racconta del mio ingresso al campo, e successivamente ho diviso la narrazione del report per atti, corrispondenti alle tre dimensioni del dispositivo educativo in atto all'interno del laboratorio. Ho collegato i tre atti attraverso intermezzi narrativi che fungessero da innesti letterari e metaforici tra le singole dimensioni. Ciascun “atto” (capitolo) è organizzato internamente nello stesso modo. A un cappello introduttivo, seguono sottoparagrafi distinti i cui titoli corrispondono alle singole “etichette”, frutto del processo di categorizzazione svolto in sede di analisi di ricerca. All'interno dei sottoparagrafi è sempre presente un estratto descrittivo dei diari di ricerca corrispondente al “cluster”

di riferimento che testimonia la provenienza e l'autenticità del processo di categorizzazione – seguito da un testo di prima rielaborazione descrittiva della categoria in analisi. Il principio che ha ispirato un simile modo di raccontare la ricerca, infatti, è quello proprio della filosofia fenomenologica, che fa della descrizione l'azione cardine del suo metodo euristico e del lavoro scientifico (Mortari, 2009, p. 76, p. 97). Descrivere le singole unità di significato rendendo esplicito il riferimento agli estratti del diario di ricerca, inoltre, risponde alla necessità di praticare la massima precisione nel «documentare il tipo di materiale 'grezzo' su cui si è lavorato in modo da rendere esplicita, e quindi sottoponibile ad analisi critica, la costruzione del discorso scientifico così come è avvenuta nel corso della ricerca» (Guba, Lincoln 1985, p. 49 – 50). Il principio del descrivere analiticamente le prassi osservate all'interno del laboratorio ha, dunque, la funzione di guidare il lettore nel ripercorrere il modo in cui la teoria si è generata, doppiando l'iter di ricerca stesso e guidando il lettore negli 'step' che hanno reso possibile giungere alle conclusioni tratteggiate al termine di ciascun capitolo. All'esposizione per "cluster" di significato in forma descrittiva, infatti, segue una parte rielaborativa ed ermeneutica in cui, alla luce dell'analisi e della scomposizione precedente, si genera una teoria parziale relativa al sottocapitolo in questione. Ciascun atto, infine, termina con delle rielaborazioni conclusive frutto della rilettura complessiva di tutti i contenuti del capitolo, in cui in cui è maggiormente visibile l'atto ermeneutico e interpretativo del ricercatore nel processo di sintesi del materiale.

All'interno di alcuni estratti di diari di ricerca riportati, inoltre, ho mantenuto le note di natura autoetnografica o riflessiva, con il duplice scopo di dare testimonianza di come la teoria emergesse nel corso dell'iter di ricerca e di rendere visibile come il processo riflessivo e autoriflessivo abbia influito e guidato la costruzione delle rielaborazioni finali, frutto dell'incontro con la teoria.

In ultimo, all'interno del report di ricerca sono stati inseriti e amalgamati alcuni estratti provenienti dalle interviste svolte durante la prima fase di ricerca che evidenziassero e arricchissero di ulteriori sfumature i medesimi aspetti presi in analisi nei diari di ricerca o che sostanziassero le rielaborazioni conclusive. All'interno dei risultati di questa seconda fase di ricerca, dunque, si sono accorpati alcuni materiali provenienti dalla

fase precedente, che sono entrati a far parte dello studio etnografico come testimonianze dirette dei soggetti implicati nel laboratorio.

3

I risultati

Prologo. L'ingresso in campo e l'(ir)regolare svolgimento delle attività: analisi e interpretazione della programmazione del laboratorio teatrale

La fase di ingaggio e di contrattazione di ingresso al campo avviene agli inizi di novembre 2019 e per telefono con l'attrice responsabile del progetto, Lisa Mazoni. Con un'assoluta disponibilità, l'attrice mi dà il via libera a iniziare quando avessi voluto e mi illustra i giorni di attività al Beccaria: i martedì, il sabato e la domenica. In particolare, i martedì l'attività si svolge dalle 9.30 alle 10 di sera, con la seguente scansione di orario: dalle 9.30 alle 14.30 all'interno del teatro; dalle 15.30 alle 18.00 all'interno della sezione del carcere, e dalle 18.00 alle 22.00 all'interno del teatro. Il sabato e la domenica si sta invece in teatro dalle 10 alle 17.30. Per entrare in sezione, è necessario aver ottenuto il permesso dell'Istituto Penitenziario Minorile, che ho richiesto a settembre 2019 tramite l'apposito modulo. Lisa Mazoni mi invia via mail il calendario delle attività previste in teatro nei prossimi mesi, da novembre a febbraio, da cui noto una grande e sfaccettata offerta:

punto zero CALENDARIO TEATRO OTTOBRE 2019 GENNAIO 2020

Spett.le Direzione IPM Beccaria
C.a. Direttore Dott.ssa Cosima Buccoliero
C.a. Comandante Dott. Marco Casella
C.a. Dott.ssa Elvira Narducci
ipm.milano.dem@giustizia.it
elvira.narducci@giustizia.it

Milano, 21 ottobre 2019

OGGETTO: Modifiche e integrazioni del calendario attività di Puntozero da ottobre 2019 a gennaio 2019
Con la presente si comunicano le modifiche e le integrazioni richieste dalla Direzione riferite al calendario in oggetto inviatoVi il 18 ottobre c.m.
Le date in via di definizione saranno tempestivamente comunicate per verificare con la Direzione gli aspetti di carattere organizzativo.
Come concordato con la dott.ssa Narducci ci confronteremo per organizzare una festa dedicata ai ragazzi dell'IPM e al personale dell'IPM, USSM e CGM, in particolare vorremmo offrire la visione dello spettacolo *Romeo & Giulietta* disaster, divertente momento di svago nelle vacanze natalizie.
Per quanto riguarda la partecipazione dei **ragazzi in art.21** si è provveduto ad inviare agli educatori di riferimento **progetti di formazione-lavoro** e una puntuale calendarizzazione delle attività/prove, per i quali è prevista una **retribuzione economica**.
Al momento i ragazzi coinvolti sono: Simbana Alex, gruppo Avanzato, Angela De Luca; Stan Ale, gruppo 21, Rosanna Cavaleri; Lath Jean, Gruppo 21, Simone Pastorno. Dalle Comunità: Davor Mihalovic, comunità Kayros; Ahzim Alag, Don Gino; Bilel Hamed, comunità Le tre Fontane.
Siamo disponibili ad accogliere altri ragazzi dell'IPM che possano prendere parte alle attività in misura di art.21.

E'gradita l'occasione per porgere i più cordiali saluti.
Lisa Mazoni

DATA	ORA	LUOGO	EVENTO-ORGANIZZATORE	DETECT UTI	PUBBLI CO CITTADI NO	GIORNAL ISTE
------	-----	-------	----------------------	------------	----------------------	--------------

punto zero CALENDARIO TEATRO OTTOBRE 2019 GENNAIO 2020

DATA	ORA	LUOGO	EVENTO-ORGANIZZATORE	DETECT UTI	PUBBLI CO CITTADI NO	GIORNAL ISTE
dai 29/10/19 al 28/04/20 OGNI MARTEDI	Dalle 15.00 alle 18.00	TEATRO PUNTOZERO BECCARIA	Concerto organizzato da Suoni e Sonori e CPM Mussida	ART.21 +TUTTI I GRUPPI	NO	NO
Dai 09/11/19 Al 30/11/19 OGNI SABATO	dalle 9,00 alle 14,00	TEATRO PUNTOZERO BECCARIA	Laboratorio "Imagine that you see the wretched strangers..." organizzato dall' Università Satatale Dipartimento Lingue e Letterature Straniere con Puntozero	Art.21	SI	SI
5/11/19 martedì mattina	Dalle 8.00 Alle 13.00	ECOTEATRO Via Fezzan, 13 Milano	Giornata della Memoria, organizzato dal Comune di Milano Municipio 6 , presenza della Senatrice Lilliana Segre	Artr.21	SI	SI
5/11/19 martedì pomeriggio sera	Dalle 15.00 Alle 22.00	TEATRO PUNTOZERO BECCARIA	Spettacolo organizzato da Enaip	Art.21	SI	NO
15/11/19 venerdì	Dalle 9,00 Alle 13,00	TEATRO PUNTOZERO BECCARIA	Cpia5 incontrano la Presidente della Corte Costituzionale	NO	SI	NO

DATA	ORA	LUOGO	EVENTO-ORGANIZZATORE	DETTENTI	PUBBLICITÀ	GIORNALI
2/12/19 lunedì	Dalle 9 Alle 22	TEATRO PUNTOZERO BECCARIA	Convegno internazionale Sir Thomas More "Imagine that you see the wretched strangers..." organizzato dall' Università Statale Dipartimento Lingue e Letteratura Straniere con Puntozero	Art.21	SI	SI
	Dalle 12.30 Alle 14.00 e dalle 18 alle 20	HUB Comunità Nuova	Coffe break e Aperitivo	Art.21	SI	SI
3/12/19 martedì	DA DEFINIRE	l'Aula Magna Università Statale Via Festa del Perdono, 7 MI	Spettacolo Sir Thomas More "Imagine that you see the wretched strangers..." organizzato dall' Università Statale Dipartimento Lingue e Letterature Straniere con Puntozero	Art.21	SI	SI
7/12/19 sabato	17.30 circa	TEATRO PUNTOZERO BECCARIA	Comune di Milano Teatro alla Scala e Puntozero <i>Prima Diffusa</i> , la Prima del Teatro alla Scala proiettata in diretta in vari luoghi di Milano	Art.21	SI	SI

DATA	ORA	LUOGO	EVENTO-ORGANIZZATORE	DETTENTI	PUBBLICITÀ	GIORNALI
Dal 8/12/19 domenica Al 22/12/19 domenica	Dalle 18.30 Alle 21.30 circa	TEATRO PUNTOZERO BECCARIA	Puntozero presenta lo spettacolo comico natalizio <i>Romeo and Juliet disaster</i>	Art.21	SI	SI
1 DATA DA DEFINIRE DEDICATA AL PERSONALE				Art.21	SI	NO
1 DATA DEDICATA AI RAGAZZI DELL'IPM				Art.21 + TUTTI I GRUPPI	NO	NO
DICEMBRE DATA DA DEFINIRE	DA DEFINIRE	TEATRO PUNTOZERO BECCARIA	Suoni Sonori e 232 stanno organizzando un concerto per i ragazzi del rapper Gemitaiz .	Art.21 + TUTTI I GRUPPI	NO	GIORNALI INDIVIDUALI
Dal 22/01/20 Al 27/01/20	Dalle ore 19.00 alle 21.30 circa	TEATRO PUNTOZERO BECCARIA	Puntozero è in scena con lo spettacolo <i>Antigone</i>	Art.21	SI	SI

Il documento inviati dalla responsabile delle attività indica già alcune caratteristiche peculiari del progetto. Nel corso di tre mesi di programmazione, infatti, sono organizzati 9 eventi differenti (di cui 7 che si svolgono all'interno del teatro, e 2 che si svolgono all'esterno) e due spettacoli della compagnia: "Romeo and Juliet Disaster", in scena per due settimane consecutive, tutte le sere dall'8 al 22 dicembre 2019; e 'Antigone', in scena durante la settimana dal 22 al 27 gennaio 2020 con due repliche al giorno, di mattina e di sera, presso il teatro Beccaria. Il programma delle attività mostra, innanzitutto, una forte dinamicità ed eterogeneità delle proposte: i ragazzi del Beccaria sono coinvolti in eventi che li vedono attori protagonisti delle performance che prepareranno, ma allo stesso tempo spettatori di eventi organizzati da una parte del mondo esterno che entra all'interno del teatro per svolgere le proprie iniziative. In secondo luogo emerge una certa densità, intensità e ritmo delle attività: il calendario è serratissimo, e colmo di proposte. Infine, la dialettica tra interno ed

esterno è l'elemento che risalta maggiormente dalla programmazione: innanzitutto, l'attività del laboratorio teatrale svolta nel teatro fisico all'interno dell'I.P.M. "C. Beccaria" è alternata dal movimento di uscita sul territorio della compagnia teatrale; in secondo luogo, nel corso dei mesi di programmazione è organizzato un laboratorio formativo svolto con gli studenti dell'Università Statale di Milano, che vedrà studenti, ragazzi detenuti e ragazzi della compagnia Puntozero lavorare assieme, in maniera integrata e per un mese intero, alla produzione di un nuovo spettacolo. La prima osservazione che emerge dall'analisi documentale del calendario delle attività riguarda come la struttura delle attività teatrali sfumi, sfidi e giochi con il confine interno/esterno al carcere minorile. Con Puntozero, la vita esterna al carcere entra strutturalmente in I.P.M.: si susseguono, nel luogo del teatro, molteplici eventi che portano l'esterno dentro l'Istituto Penitenziario e si alternano, all'esterno di esso, molteplici occasioni in cui è l'interno (i ragazzi detenuti) a uscire dal carcere. Portando l'esterno dentro e l'interno fuori, il teatro sfuma i confini tra carcere e società, ridisegna e riconfigura tali confini e consente di riposizionare tutti i soggetti coinvolti in un diverso sistema di segni e significati (Barone, Berni, Palmieri & Vaccaro 2021; O' Connor & Mullen 2011). Il teatro situato dentro il carcere, inoltre, si configura come luogo di accoglienza degli eventi della società esterna e, allo stesso tempo, come palcoscenico del lavoro svolto dai ragazzi interni, che hanno modo di far vedere e riconoscere il loro lavoro alla cittadinanza. Una programmazione così ricca ed eterogenea è, inoltre, resa possibile dall'apertura materiale della porta sull'esterno: è tramite quella soglia che si rende possibile il movimento di contaminazione e ibridazione tra interno ed esterno. La porta, in altri termini, ha una propria agency (Latour 2005), una capacità di azione che, combinata alle intenzioni dei referenti dell'attività teatrale, produce nuovi scenari di azione (e significazione) possibile.

ATTO I

La dimensione strutturale

La struttura disposizionale da cui il processo educativo dipende.

La situazione agente e gli attori

3.1 I set materiali: lo scenario impersonale di esperienza concreta che determina l'accadere educativo³³

Gli scenari in cui si colloca e si svolge il laboratorio teatrale all'interno dell'I.P.M. "C. Beccaria" sono due: la sala teatrale aperta al territorio, da cui si accede grazie alla porta aperta direttamente sull'esterno; e la sezione carceraria, raggiungibile passando dall'ingresso principale dell'Istituto Penitenziario previa autorizzazione della direzione del carcere. All'interno del capitolo verranno presentati tali ambienti materiali e sociali: ne verranno dapprima descritte alcune caratteristiche strutturali, considerate separatamente (gli spazi, i tempi, gli oggetti, le attività, i corpi e gli attori presenti), per poi procedere all'individuazione di alcune particolari disposizioni che si danno *tra* questi elementi, fino al riconoscimento della trama, o rete, sufficientemente stabile che si genera grazie alla combinazione complessiva di tali disposizioni – e al riconoscimento dell'effetto che tale combinazione produce e genera. Questa operazione renderà possibile, al termine del capitolo, il confronto tra i dispositivi strutturali agenti all'interno dei due differenti set materiali del laboratorio teatrale.

3.1.1 Il teatro fisico

- **Lo spazio: aree e zone sacre. L'ingresso, la sala, i retroscena, la cambusa.**
 - **L'ingresso: le chiavi e la porta**

L'I.P.M. Beccaria si trova in zona Bisceglie, quartiere periferico di Milano conosciuto sostanzialmente perché capolinea della metropolitana rossa. Alti palazzoni anni '60 popolano la zona, che nel complesso è piuttosto desolata: niente negozi, niente vita, grandi slarghi vuoti, tanti lavori in corso e qualche parco. In questo deserto metropolitano sorge l'IPM Beccaria, in Via dei Calchi Taeggi 20. La porta del teatro è collocata a fianco dell'ingresso principale dell'IPM, ed è generalmente chiusa:

³³ Massa R. (1987) *Educare o Istruire. La fine della pedagogia nell'epoca contemporanea*, Milano, Unicopli, p. 99

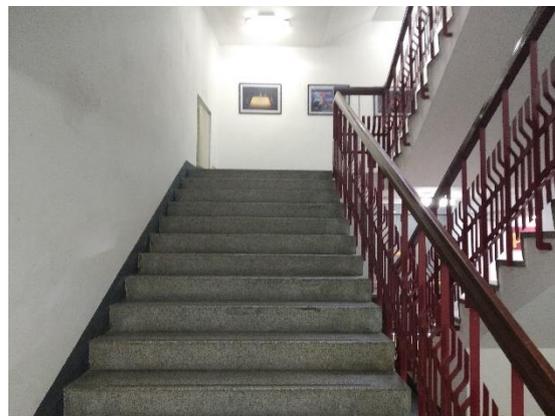


Per entrare, occorre chiamare i referenti del progetto e chiedere loro che qualcuno venga ad aprire. Generalmente scende un ragazzo o una ragazza esterna, che fa parte del progetto della compagnia mista dell'I.P.M. Beccaria. I ragazzi aprono la porta sempre con un sorriso sulla faccia e un paio di grandi chiavi in mano, che sembrano quelle di un fiabesco castello medievale.



La porta si chiude a scatto dietro gli ospiti che entrano. In fondo all'atrio si vede un grande cartello in legno dipinto con il nome e il logo dell'associazione scritto in rosso, mentre per arrivare in teatro bisogna salire una rampa di scale. Lungo le pareti delle scale si sussegue una galleria di foto che ritrae gli attori della compagnia (i ragazzi del Beccaria, e i ragazzi esterni) durante gli spettacoli svolti e nei backstage. Le foto immortalano facce dipinte, corpi in costume, alcuni scatti dei momenti più belli delle performance che si sono susseguite nel teatro Beccaria e nelle rappresentazioni

pubbliche svolte all'esterno, come l'Antigone messa in scena al Piccolo Teatro nel gennaio del 2019.



○ **La sala e le sue arterie, i retroscena e la cambusa**

In cima alle scale, si spalanca una grande sala “rossa”: a terra sono disposte lunghe file di poltrone teatrali di elegante velluto rosso scuro; bordeaux è il pavimento, leggermente inclinato verso il palco; di un rosso fiammante sono le tende del sipario. L'ambiente è largo e maestoso.





La sala teatrale è l'ambiente principale in cui avvengono le attività della compagnia. Su di essa, tuttavia, si aprono due porte che danno su tre spazi differenti. La prima apre a una stanza lunga e stretta sul retro della consolle della strumentazione tecnica, che funge da magazzino per i costumi e da camerino per gli attori. La seconda dà su un piccolo corridoio in cui si trovano i bagni. La terza apre a un disimpegno da cui dipartono due rampe di scale che scendono fino al piano terra. La prima scala termina con un'uscita sul fuori: è lo spazio in cui i ragazzi, nei momenti di pausa dalle attività, scendono a fumare una sigaretta. La seconda scala si apre a un piano ammezzato allestito a cambusa: vi si trova un lungo tavolo di legno ricoperto di cibo di vario genere, un frigo, un forno a microonde e una macchinetta del caffè.



- **Tempi e scansioni**

Le attività del laboratorio teatrale si svolgono, generalmente, dalle ore 9 alle ore 22 del martedì e dalle 10 alle 17 circa del sabato e della domenica. Durante il periodo precedente agli spettacoli, inoltre, i tempi si allungano ulteriormente coprendo tutte le giornate precedenti la “prima”. In teatro si passa, dunque, l’intera giornata: si ha a disposizione un tempo lungo, che a volte raggiunge le 12 ore consecutive. È un tempo che copre l’intero quotidiano, e che è ritmato dalle scansioni della vita materiale che all’interno del teatro si svolge: colazioni, pranzi, momenti di pausa caffè e sigaretta, momenti di pulizia e cura dello spazio, cene; oltre che da quelle imposte dal lavoro teatrale: prove di memoria, esercizi e riscaldamenti corporei, soundcheck, prove sul palco, lavoro di comunicazione e promozione degli spettacoli. Durante il periodo di osservazione della ricerca (novembre 2019 – febbraio 2020), come anticipato in premessa, si sono svolti 3 diversi spettacoli. Dall’8 al 22 dicembre è andato in scena, per la prima volta nella storia della compagnia, “Romeo and Juliet Disaster” tutte le sere compresa la domenica; dal 22 al 27 gennaio è stata la volta dell’”Antigone”, in scena per due repliche al giorno: una la mattina, per le scuole, e l’altra la sera, per il pubblico esterno³⁴; dal 4 febbraio al 20 febbraio lo spettacolo di sensibilizzazione ai temi della devianza minorile e del carcere “Errare Humanum Est – il carcere minorile spiegato ai ragazzi”, in scena tutti i martedì mattina per classi delle scuole medie inferiori del territorio milanese.

- **Corpi e presenze: la compagnia mista e gli esterni**

Durante il periodo di osservazione della ricerca, il gruppo di ragazzi al lavoro all’interno del laboratorio era composto di 4 ragazzi sottoposti a procedimenti penali (due ragazzi detenuti, due ragazzi che nell’arco di tempo della ricerca sono stati scarcerati e sottoposti uno al collocamento in comunità e successivamente in messa alla prova e l’altro in misure alternative con collocamento presso la propria abitazione); un ragazzo ex detenuto; e 10 ragazzi esterni, di cui 5 femmine e 5 maschi,

³⁴ La rappresentazione “Antigone” ha esordito, in realtà, fuori dal teatro Puntozero Beccaria il 21 gennaio 2020 – giorno in cui la compagnia ha messo in scena parti dello spettacolo all’interno della sala Alessi di Palazzo Marino, un’iniziativa promossa dalla Persidenza del Consiglio Comunale di Milano insieme, con il patrocinio dell’Ordine degli Avvocati di Milano e con la collaborazione dell’I.P.M. Beccaria. Volantino al link: <http://agam-mi.it/event/antigone/>

divisi in 8 attori e 2 tecnici³⁵. I responsabili dell'attività teatrale, Lisa Mazoni e Giuseppe Scutellà, erano inoltre affiancati dal responsabile delle attività di musica, spesso presente in laboratorio. Oltre a tali presenze "stabili", in teatro si sono avvicendate di continuo varie figure esterne: fotografi di scena, amici dei ragazzi della compagnia teatrale giunti a dare una mano, giornalisti, troupe di documentaristi e troupe televisive, ragazzi inseriti entro percorsi di tirocinio universitario, truccatrici, coreografi, ricercatrici come me.

- **Gli oggetti**

Oltre che dai ragazzi, dai responsabili della compagnia e dalle varie figure esterne che compaiono durante specifiche occasioni, lo spazio del teatro è popolato da una serie di oggetti sempre presenti sulla scena: gli alimenti. Sparso nella sala, accatastato in un angolo del palco, disposto sul tavolo in cui si pranza e si cena – il cibo è sempre a disposizione ed è un attore protagonista della scena.

Sul tavolo ci sono i biscotti e un grande cesto con mele e cachi. Qualcuno si stacca e va a fare il caffè in cambusa, che in realtà è un piano ammezzato sulle scale, con un frigo e un tavolo in cui sono poggiati in maniera disordinata cibarie di vario genere, tovaglioli, macchinetta per il caffè, cartoni con dentro zucchero e altra roba – per terra altri cartoni con della pattumiera. [Dal diario di ricerca di martedì 12 novembre 2019]



³⁵ Per ragioni di privacy, i nomi dei ragazzi esterni sono stati mantenuti per esteso, mentre quelli dei ragazzi detenuti abbreviati tramite le loro iniziali.



Oltre al cibo, lo spazio si popola e si spopola da zaini ed effetti personali dei ragazzi esterni, copioni sparsi in giro per la platea, computer usati per la promozione degli spettacoli, cavi e prese per la tecnica, scope e materiali per la pulizia del teatro, medicinali utili all'occorrenza. A ridosso degli spettacoli, la platea è cosparsa di costumi di scena da scegliere e provare, e da trucchi e gommalacca per sistemarsi faccia e capelli.



3.1.1.1 La disposizione di tempi, spazi, oggetti, attività, relazioni e affetti e la loro combinazione, o sintassi, o intreccio o trama

Tali condizioni situazionali (lo spazio del teatro con il suo cuore pulsante, il palco e i suoi retroscena; il lungo tempo a disposizione; gli oggetti disposti nello spazio; la composizione mista del gruppo, che comprende anche ragazze femmine; l'avvicinarsi di figure esterne) rendono possibile il verificarsi di varie disposizioni che, combinate e intrecciate tra loro in una sintassi unitaria, danno luogo a uno specifico "dispositivo", o trama. Il primo innesto o disposizione tra gli elementi strutturali della situazione è quello che riguarda l'attraversamento e la distribuzione dei corpi nello spazio e nel tempo del teatro.

- **L'incrocio tra corpo, spazio e attività: uno spazio/tempo abitabile con libertà di movimento**

Inizia la fase della memoria del copione. Tutti si dividono a piacimento nella sala: Camilla e Silvia lavorano a comunicati stampa, J. ed Emilia si siedono sulle poltrone a ripassare, A2. con il copione vaga in piedi a ripassare, io e S. ci posizioniamo su due poltrone vicine. [Dal diario di ricerca di martedì 12 novembre 2019]

Lo scenario cui si è di fronte durante lo svolgimento del laboratorio in teatro è quello di un vortice di movimenti di corpi di ragazzi che fluttuano nello spazio o che sostano in un punto. A seconda delle attività che vi sono da svolgere, i ragazzi si posizionano e si distribuiscono nello spazio. Durante la mattinata non tutti sono sempre coinvolti nella stessa attività: ci sono ragazzi che lavorano alla parte tecnica, che hanno la loro base alla consolle dietro le file delle poltrone, ragazzi che si posizionano a coppie per le prove di memoria (generalmente una ragazza e un ragazzo) seduti fianco a fianco a coppia sulle poltrone della platea, ragazzi sul palco che provano autonomamente la scena; ragazzi seduti a terra o su altre poltrone che svolgono attività di comunicazione e promozione dello spettacolo. Ognuno, in questi momenti, ha assoluta libertà di muoversi e di trovare la collocazione più idonea all'attività che sta svolgendo. Ognuno ha assoluta libertà di scegliere come abitare quella collocazione spaziale con il suo corpo.

J. si mette a ripassare con Emilia sdraiati sul palco. Questa libertà di movimento è data anche dallo spazio, che consente per esempio di mettersi sdraiati a lavorare. [dal diario di ricerca del 10 dicembre 2019]

I ragazzi hanno accesso al cibo a disposizione in sala, e alla macchinetta del caffè in cambusa, che usano per preparare caffè per tutti in vari momenti della mattinata, senza chiedere alcuna autorizzazione. Il grande spazio a disposizione consente una libertà di movimento strettamente connessa al tipo di attività che si è chiamati a svolgere: lo spazio del teatro, con la sua ampiezza ma anche i suoi diversi “piani” rende possibile ospitare, nello stesso tempo, varie attività che si svolgono al suo interno.

Fanno pausa: J. ed Emilia ripassano ancora un po'. Camilla, *nel frattempo*, è al computer a fare promozione dello spettacolo, *mentre* Emilia fa yoga con Sara e J. sul palco. A2 è sotto a fumare con K., *mentre* Jack fa gli addominali dall'altro lato del palco. Emilia poi massaggia Sara, *mentre* Jack e Sara R. stanno stesi sul palco. *Nel mentre* il regista è al telefono, si aggira per il teatro consigliando una ricetta da fare con la salsiccia. [dal diario di ricerca del 19 novembre 2019]

- **L'incrocio tra spazio e attività: uno spazio laboratoriale attraversabile dalla vita esterna al carcere. Gli stimoli esterni.**

Il fatto che l'accesso al teatro non sia irregimentato dalle procedure di richiesta di ingresso in carcere rende possibile che lo spazio sia attraversato e abitato da altre figure oltre che dai ragazzi esterni parte della compagnia: alcune semplicemente attraversano il luogo, altre prendono parte al processo di costruzione degli spettacoli. L'atteggiamento dei ragazzi della compagnia verso tali figure è di assoluta apertura: tutti i ragazzi accolgono la miriade di stimoli esterni con molta naturalezza. Non si mostrano intimiditi ma molto incuriositi e inclusivi con gli estranei che compaiono sulla scena.

In teatro, seduti sulle poltrone, ci sono i ragazzi dello staff di documentaristi che discutono in riunione. Gianluca, responsabile dell'attività di musica, è seduto su una poltroncina, e dietro di lui un fotografo scatta le scene delle prove costumi. K. è agitato e ansioso di iniziare a provare perché deve arrivare la troupe de La7 che lo deve intervistare. I ragazzi iniziano a provare sul palco. [dal diario di ricerca 10 novembre 2019]

Nel frattempo arrivano Lisa e Nat. Scaricano i costumi, il cibo per il pranzo e l'asse da stiro per stirare i costumi. I costumi servono per il servizio fotografico di Gente, che arriverà la sera. [Dal diario di ricerca di martedì 12 novembre 2019]



Tra questi, vi sono anche professionisti propongono ai ragazzi attività specifiche utili alla costruzione degli spettacoli, che arricchiscono la vita della compagnia. Così, nel corso della preparazione della performance, i ragazzi si prestano ai servizi fotografici e alle riprese video di giornalisti e documentaristi, alle prove di ballo dirette dalla danzatrice professionista, alle prove costumi e trucco gestite dalla stylist.

Nel pomeriggio i ragazzi provano la coreografia assieme a una coreografa venuta apposta. Li osservo. Sono concentrati in un'altra attività, nuova: come sempre, è un continuo stimolo. Si cimentano molto e riescono al termine della serata a produrre l'intera coreografia. [dal diario di ricerca del 16 novembre 2019]

- **L'incrocio tra tempo e attività: un *continuo* e *perenne* fermento articolato su più livelli. Gli stimoli interni.**

Lo spazio del teatro è una realtà multilivello: nello stesso momento si articolano varie attività che si svolgono e si muovono tutte insieme.

I ragazzi vanno e vengono. C'è questa situazione per cui tutti sono sempre in movimento, caotico ma non destrutturato: tutti *fanno* sempre qualcosa. [dal diario di ricerca del 10 novembre 2019]

L'atmosfera è quella di un fermento, un clima da "fervono i lavori": sono tutti autonomi e sparpagliati nello spazio, ma tutti stanno *facendo* qualcosa. [Dal diario di ricerca di martedì 12 novembre 2019]

All'interno dello spazio-tempo del teatro si muove, infatti, la vita della compagnia teatrale, in cui ognuno è *sempre* impegnato nello svolgimento di qualche attività. Nell'ambiente del teatro la dimensione della passività è assente: quando si entra nello spazio si è obbligatoriamente coinvolti, o meglio travolti, in una attività che coinvolge e chiama a fare, e all'impegno in prima persona. La sensazione è quella di essere

catturati e portati ad immergersi *a fare* qualcosa. I ragazzi sono sempre indaffarati e chiamati a svolgere un compito – che sia collaterale o sostanziale: apparecchiare la tavola, pulire il teatro, o ripassare la parte e metterla in scena – non c'è momento in cui non siano sollecitati ad agire.

La sensazione è quella di una “chiamata all'azione” che coinvolge chiunque sia dentro quel processo – anche me che sono nella posizione più passiva di tutti, da osservatrice. È impossibile stare con le mani in mano, più volte sento anche io la spinta a cooperare e rendermi utile al processo. [dal diario del 26 novembre 2019]

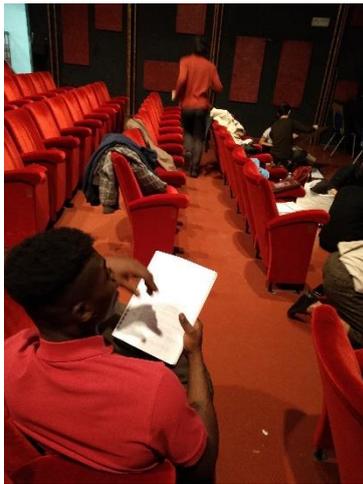
Non riesco a prendere appunti perché c'è un gran fermento. Ci sono tutti i ragazzi in teatro tranne A1 che è al pranzo di Natale. Provano i costumi, si truccano, puliscono il teatro, montano le scenografie (K. e S. sono con il taglialegna dietro le quinte), J. ripassa da solo. Faccio qualche foto all'ambiente e a loro, e poi mi sento chiamata ad aiutare: non posso pensare che in tutto questo fermento io mi metta in un angolo a prendere appunti. [dal diario del 7 dicembre 2019, “prima della prima”]

Arrivo alle 11.30 e i ragazzi (S., A1., Camilla alla comunicazione, e Jack) stanno facendo le pulizie. Arrivo alla porta e A1. si affaccia dallo sgabuzzino dicendomi “Pulizie time!”. Il teatro è sottosopra, sul palco è pieno di oggetti di vario genere (da costumi a padelle), Jack e A1. sistemano il foyer mentre S. è nel camerino a sistemare. Mi rendo utile per il pranzo, mi propongo di andare a prendere il kebab da Anatolia. [martedì 10 dicembre 2019]

Salgo in teatro e stanno provando. Sul palco ci sono Elisa, A1 e Giacomo. J. ed Emilia fanno memoria; Camilla è al computer che fa promozione, con Silvia. Nat è alla tecnica e S. guarda le prove seduto in platea. Emilia e J. fanno memoria e S. si mette lì vicino per ascoltare e “aiutare”. C'è un clima da “laboratorio”, in cui nello stesso tempo avvengono più cose su più livelli e piani. [dal diario del 3 dicembre 2019]

- **L'incrocio tra tempo e attività: i rituali**

Le molteplici attività che si svolgono in teatro si snodano lungo un e intensivo tempo che si trascorre insieme e che è ritmato, al suo interno, da momenti rituali che scandiscono la giornata. Il momento dell'ingresso e dell'inizio è sempre tranquillo e morbido, i ragazzi hanno tempo di acclimatarsi chiacchierando tra loro e aggiornandosi con il regista. Dopo questa prima fase, hanno inizio le attività della mattina: per gli attori, in prossimità degli spettacoli, la prima fase è generalmente quella della memoria del testo scenico, denominata “memoria”. Durante questo momento i ragazzi si dispongono liberamente nello spazio, e ripassano il copione da mettere in scena – in autonomia, a coppie o in gruppo.



La fase di lavoro delle prove e della memoria in autonomia è intervallata da momenti di pausa, in cui ognuno sceglie se rimanere in teatro o scendere al piano terra per fumare una sigaretta. A dividere le attività della mattina da quelle pomeridiane c'è il pranzo: preparato dal regista della compagnia e portato in teatro, oppure recuperato da asporto – ma sempre offerto dai responsabili dell'attività teatrale -, il cibo è condiviso con tutte le persone presenti in teatro, ospiti esterni compresi.

Si pranza. Con noi c'è anche Luca, il fotografo, e (come la mattina) anche la troupe di documentaristi che riprende. Il cibo viene distribuito per tutti da K., viene cucinato dal regista a casa e poi portato in teatro tutte le volte. I ragazzi mangiano tutti assieme tra loro mescolati: ragazzi di Puntozero e ragazzi del Beccaria. J. non mangia perché non ha fame, si riempie di biscotti. [dal diario di ricerca del 9 novembre 2019]

Mentre i ragazzi finiscono di recitare, taglio il salame per tutti e assieme a Camilla facciamo i piatti di pane e salame, riso e verdure cotte. Per tutti, compresa la troupe, disponiamo il cibo sul tavolo e ognuno si serve. Camilla ha comprato una torta di compleanno per un ragazzo della troupe di documentaristi. Il pranzo accade come sempre, è un momento in cui si chiacchiera in maniera sciolta, ognuno per sé. [dal diario di ricerca del 12 novembre 2019]

Ci spostiamo giù nell'atrio, si mangia arrosto, minestrone, riso in bianco, pane. Ognuno si autogestisce: J. mangia pane e nutella prima. Tutti collaborano per il pranzo come al solito. [dal diario di ricerca del 26 novembre 2019]



Segna la fine del pranzo un ulteriore momento di pausa sigaretta, e riprendono poi le attività del pomeriggio, che generalmente sono *prove* sul palco di intere scene dello spettacolo – anch’esse intervallate da momenti di pausa. La fine dell’esperienza è segnata quasi sempre da una cena tutti insieme.



- **L’incrocio tra spazi, tempi e relazioni. L’intervallo o *spazio delle pause*: lo sfiatatoio.**

Le attività del laboratorio in teatro sono intervallate da momenti di pausa in cui i ragazzi si autogestiscono. Generalmente, questi momenti si identificano con la “pausa sigaretta” in cui tutti i ragazzi della compagnia scendono una delle scale che partono dal teatro e vanno fino al piano terra. Il piccolo spazio che si apre fuori dalla porta è un luogo familiare per i ragazzi della compagnia nel quale si condivide un momento

di sosta e decompressione rispetto alle attività, al riparo dalla presenza e dallo sguardo degli adulti. L'intervallo diviene così uno spazio privato dei ragazzi (Palma in Palma & Palmieri 2019), in cui si generano occasioni di rielaborazione e scambio tra pari.

Finito il pranzo fumiamo fuori una sigaretta. J. dice ad A1: "Mi sta cominciando a piacere". Io gli chiedo: "Sei soddisfatto?" Lui mi risponde "Sì, se no non lo farei". A1. si inserisce: "Il difficile sai cos'è? Studiare. Perché poi sul palco...è bellissimo." [dal diario del 26 novembre 2019]

Pausa sigaretta nell'attesa di andare in sezione. Vado giù con i ragazzi del Beccaria che commentano gli studenti dell'Università Statale dicendo "sono timidi, sono spaventati!" e chiedono a Camilla: "Camilla, anche tu eri spaventata quando sei entrata?" [dal diario di ricerca martedì 12 novembre 2019]

Questi spazi-di-tempo assumono, in alcune occasioni, i tratti di veri e propri momenti informali di formazione tra pari – in cui avvengono degli scambi interessanti e potenzialmente generativi per i ragazzi del Beccaria, che in quello spazio-tempo hanno modo di incontrare sguardi sul mondo profondamente diversi dai loro, incarnati nei ragazzi esterni che con loro condividono l'esperienza del teatro:

Siamo in pausa, si va tutti insieme giù a fumare, sia i ragazzi di Puntozero che del Beccaria. I ragazzi parlano tra loro del momento a partire dal quale hanno iniziato a fumare le canne. K. parla della discoteca, e Elisa gli risponde "ci sono tanti modi per divertirsi, anche senza canne e senza bere". Nat si inserisce e aggiunge: "anche senza andare in discoteca". [Dal diario di ricerca di sabato 9 novembre 2019]

Pausa sigaretta prima di cena. Faccio i complimenti a Gianluca per il lavoro che sta facendo con la parte tecnica – tra luci e musica è davvero impegnativo. Lui mi dice che sta pensando di farne la sua professione, e ha uno scambio con K. che glielo consiglia per i gran guadagni che si fanno. Lui gli risponde: "Non sono la mia priorità." [dal diario di ricerca del 26 novembre 2019]

La relazione, lo scambio, l'ibridazione tra contesti e provenienze differenti avviene qui grazie alla particolare disposizione di tempi, spazi e relazioni: il momento di pausa condiviso consente di rinsaldare il gruppo nella sua dimensione informale, di creare la compagnia, e nel contempo genera la possibilità di uno scambio che difficilmente i ragazzi del Beccaria incontrerebbero e forse accetterebbero, senza la mediazione di un rapporto reso profondo dall'intensità del tempo trascorso insieme e dall'attività condivisa.

- **L'incrocio tra corpo, tempo, spazio e attività: la prossimità fisica e le relazioni**

I ragazzi si sparpagliano sul palco. I corpi sono vicini, in gioco, i ragazzi scherzano tra loro. Enea è appoggiato a Sara sulla panca, con il copione, e ripassa. A1 ed Elisa si fanno il solletico. Davanti a loro ci sono gli altri ragazzi che provano. [dal diario di ricerca del 10 novembre 2019]

Nell'ampio e modulare spazio del teatro i corpi dei ragazzi non solo si distribuiscono nello spazio e nel tempo a seconda dell'attività che devono svolgere, ma si incontrano tra loro: si aggruppano in coppie, in piccolo gruppo, o in grande gruppo, nei momenti fuori dal palco – e si esercitano assieme sul palco durante le prove degli spettacoli. Tra tutti (ragazze e ragazzi esterni, ragazzi del Beccaria) c'è molta prossimità fisica: si scherza, ci si tocca, ci si confronta nei momenti di pausa, si mangia e soprattutto si lavora insieme. Il lungo tempo che si trascorre assieme nello spazio del teatro consente di stabilire una relazione che passa anche attraverso una prossimità tra corpi intensa e vitale.

I corpi sono sempre vicini e prossimi l'uno all'altro, si spogliano spesso in pubblico, gli uni davanti agli altri. [dal diario di ricerca del 3 dicembre 2019]

In teatro si svolge il momento prova costumi: i ragazzi si svestono e rivestono cercando la tenuta migliore, si danno pareri a vicenda. Tutti si guardano l'un l'altro e si sistemano. Sono distribuiti nello spazio, che è cosparso dai costumi di scena appoggiati sulle sedie e ammassati a lato delle sedie. Si aiutano reciprocamente a vestirsi. [Dal diario di ricerca di martedì 12 novembre 2019]



L'effetto di un lavoro che si snoda lungo un tempo così ampio e in uno spazio da condividere insieme è riconosciuto dagli stessi ragazzi del Beccaria, che esplicitano come il contesto del laboratorio generi un clima familiare connotato da un'intimità profonda. Come messo in luce dalla testimonianza di J. durante il focus group, infatti:

Noi non abbiamo più vergogna di nessuno, sinceramente ci cambiavamo tutti davanti a tutti...ormai non c'è più quella vergogna...o quella malizia ecco. Forse per i primi giorni sì, ma poi: stare 24 ore su 24 con le stesse persone con cui mangi, bevi, vai in bagno...i bagni luridi dove trovi uno che se la sta facendo addosso, l'altra che sta vomitando da tutte le parti, l'altra che...adesso nel bagno manco bussiamo più! (J., Focus Group, marzo 2019, p. 9)

- **La prossimità tra corpi, gli affetti e le relazioni**

Il lungo tempo trascorso insieme e la prossimità tra corpi genera, perciò, un clima affettivo carico e denso, che si riverbera nelle relazioni tra ragazzi e anche tra ragazzi e adulti. I ragazzi sono molto affettuosi tra loro:

Si abbracciano tutti continuamente. [dal diario di ricerca del 26 novembre 2019]

J. prende le caramelle e si mette al pc insieme a Nat. Nat abbraccia A1, stringendolo e alzandolo in braccio. [dal diario di ricerca del 12 dicembre 2019]

Ma anche nei confronti del regista della compagnia o delle figure esterne che, come me, stanziano per un po' nell'ambiente del teatro ed entrano a far parte del gruppo:

Arrivano A1 e J., mentre S. è in colloquio per cui non verrà nella mattinata. Vanno dal regista ad abbracciarlo. [dal diario di ricerca del 16 novembre 2019]

In tutto ciò J. arriva e mi saluta con un bacio dopo essere andato a prendere il caffè al banco. [dal diario di ricerca del 19 novembre 2019]

L'esternazione di sentimenti – positivi o negativi – non è bandita all'interno del teatro: al contrario, il contesto del teatro e la dimensione di gruppo assumono i tratti di un contenitore e di un elaboratore degli affetti in circolo di grande valore, soprattutto quando questi ultimi compaiono in momenti delicati e intensi:

S. è seduto di fianco a me ed è di malumore perché non gli è ancora arrivata la comunicazione della scarcerazione. Arriva Lisa che gli fa un video mentre gli dà la comunicazione che è arrivato l'avviso. Gli dice "Ti vuole...*nome dell'agente*". Lui non le crede, le dice: "Mi stai prendendo in giro". Lo scherzo dura ancora per poco, poi lui capisce, si alza e abbraccia fortissimo Camilla, Camilla gli dice: "Questi due anni sono finiti". Lui va avanti a bordo palco e abbraccia tutti, è molto emozionato e rigido come un palo, si commuove – Camilla anche. È un momento molto intenso,

tutti gli si stringono al fianco. J. e A1. gli danno il cinque e si abbracciano. J. sorride tantissimo. S. è immobilizzato, emozionatissimo: Camilla ed Emilia lo accompagnano in carcere a prendere la sua roba. [dal diario del 10 dicembre 2019]

In questo, come in altri casi, lo spazio-tempo del teatro assume una funzione che va ben oltre il semplice lavoro teatrale: il gruppo diviene luogo di elaborazione emotiva di eventi vitali quotidiani ma anche di passaggi esistenziali importanti e densi di significato. Il contesto sociale e relazionale che si attraversa all'interno del teatro fisico consente, inoltre, alcuni passaggi di elaborazione non solo emotiva, ma anche cognitiva, rispetto a tematiche e questioni che i ragazzi del Beccaria portano alle diverse figure che abitano il luogo. Sono molti, infatti, i momenti di pausa in cui i ragazzi del Beccaria condividono con il responsabile dell'attività teatrale e i suoi collaboratori (ragazzi esterni, ma anche adulti di riferimento come il responsabile dell'attività di musica) racconti, vissuti e riflessioni sulla loro vita all'interno del carcere, cercando un confronto. Ad esempio, può essere portato l'episodio seguente, in cui:

A2 gira intorno al regista e parla di sé e del carcere: del fatto che ci siano i bicchieri di plastica nuovi, compostabili, che si bucano e lui non li vuole; del fatto che bisogna proteggere l'ambiente ma in carcere è tutto di plastica e i pasti ti arrivano sigillati dalla mensa; delle sue incomprensioni con alcuni educatori; della volta in cui K. con il megafono si è attaccato fuori dalla finestra del carcere per chiamarli; e poi della questione del telefono: del fatto che come ragazzi detenuti si hanno a disposizione 60 minuti a settimana, con una scheda che va a loro spese, e dei suoi stratagemmi per chiamare la mamma che è in *** e il padre che è in ***. Giuseppe Scutellà ricostruisce il numero dal quale A2 gli ha mandato gli auguri a Natale, lo ascolta ma deve lavorare a un libro da scrivere, per cui cerca di dire ad A2 che si deve concentrare, ma lui continua a parlare a raffica. *Penso che abbia una gran voglia di condividere, non so se si comporti così sempre (se parli così tanto anche in carcere) ma indubbiamente credo che lo spazio del teatro gli dia modo di avere contatto con altre persone, con cui dimostra una gran voglia di condividere una lunga serie di racconti che lo riguardano, di raccontarsi e di fare le sue riflessioni. Mi sembra proprio uno "sfiatatoio", e mi colpisce tutta questa voglia di aprirsi.* Dopo aver finito i racconti, A2 attacca dicendo che vuole cucinare per tutti, e dice che ha bisogno della spesa. Vani sono i tentativi del regista di dirgli che andranno l'indomani a fare la spesa per tutto il periodo dell'Antigone: A2 continua a insistere. *Anche questo aspetto mi colpisce: ha proprio voglia di mostrare quello che sa fare e di cucinare per tutti, non credo che in carcere ci sia mai occasione di fare lo stesso.* [dal diario di ricerca del 7 gennaio 2020]

○ **Gli affetti e il rapporto con il femminile: la dimensione erotica**

A2 prova con Emilia sul palco: sono uno faccia a faccia con l'altro, seduti sulla panchina, e A2 ha i piedi sulle gambe di Emilia. Poi si riversa su di lei appoggiandole la testa addosso. Le tiene le cosce. [dal diario di ricerca del 12 dicembre 2019]

Il teatro è inoltre uno spazio/tempo in cui i ragazzi del Beccaria hanno occasione di incontrare ed entrare in rapporto, per un tempo lungo, con ragazze della loro età e di sesso femminile. Questo elemento, che può sembrare di scarso rilievo, assume un valore particolarmente importante se messo in relazione all'esperienza che i ragazzi ristretti fanno quotidianamente in carcere. La motivazione a partecipare al laboratorio teatrale è infatti spesso "strumentale": più che al teatro, i ragazzi del Beccaria sono interessati alle ragazze; è la presenza delle ragazze il *primum movens* per cui molti di loro decidono di partecipare alle attività. L'esperienza del teatro ha una carica seduttiva indubbia, che muove il desiderio dei ragazzi e li spinge a prendere parte al progetto. A teatro, poi, accade però che i ragazzi abbiano modo non solo di entrare in contatto, ma di confrontarsi con il femminile di cui sono privati all'interno dell'I.P.M.. Si sviluppano simpatie, innamoramenti, complicità e affezioni fondamentali per creare attaccamento al progetto e motivazione a imparare. In particolare, la fase di lavoro in cui è più evidente il valore dell'incontro con l'altro sesso è quella della memoria, in cui il ripasso del copione avviene, molto spesso, grazie ad un affiancamento *peer to peer* (Di Cesare & Giammetta 2011) tra una ragazza esterna e un ragazzo del Beccaria.

Dopo il pranzo J. prova il monologo con Emilia che nel frattempo è arrivata, e J. l'ha salutata calorosamente con un abbraccio. J. prova con la matita in bocca che gli mette A2 per migliorare la dizione. Emilia lo incoraggia dicendogli: "è faticoso, ma poi sentirai quanto spazio c'è in bocca!". J. ride, si mette in gioco senza paura, accetta il compito di recitare con la matita in bocca che è effettivamente ridicolo, ma non sembra che si faccia intimidire né che tema il giudizio degli altri. J.: "Io lo faccio senza matita" - Emilia: "Però ti rompo i coglioni sulle parole eh!" - J. "Che rompicoglioni che sei!". Si rimette la matita in bocca. [dal diario di ricerca del 10 dicembre 2019]

Grazie alla combinazione in coppie di lavoro si instaurano dei veri e propri rapporti privilegiati tra ragazze esterne e ragazzi del Beccaria: si creano legami forti, in cui le ragazze svolgono un ruolo di incoraggiamento e contenimento affettivo fondamentale per portare a termine il lavoro teatrale. Le ragazze diventano, a volte, dei punti di riferimento e delle figure con un importante ruolo di rielaborazione che va oltre il teatro.

J. ed Emilia si appartano a parlare. J. le dice che ci è rimasto male per l'intervento del regista. È interessante notare vedere come lei sia un punto di riferimento per J. e lo sia diventata nel corso dello spettacolo *Romeo and Juliet*, durante cui lo affiancava sempre. [dal diario di ricerca del 18 febbraio 2020]

3.1.1.2 Rielaborazione I: l'intreccio e il legame tra tempo, spazio e attività: un flusso esperienziale. Un'immersione in uno spazio e in un tempo denso, totale e immanente all'attività che si sta facendo.

In teatro si verifica una continuità tra tempo, spazio e attività, che si amalgamano insieme costituendo un flusso continuo, travolgente e ingaggiante. Il teatro è un ambiente denso, un "tutto pieno", di stimoli, di affetti, di vita che si snodano dinamicamente nel corso delle giornate di laboratorio e nel corso dei mesi di prove degli spettacoli da mettere in scena. Il tempo trascorso tutti insieme nello spazio del teatro è un tempo denso, immersivo e totale: si condividono intere giornate di prove, pause, pranzi, cene – si accoglie la miriade di stimoli che provengono dall'esterno e dall'interno del progetto e si vive nell'immanenza di un tempo *ek-statico* (Mantegazza, 1995, p.130) in cui tutto si distacca dall'ordinario, si sospende e al tempo stesso si intensifica e dilata. I ritmi serrati delle prove, infatti, sono giustificati dal fatto che gli spettacoli vengono messi in scena per un numero di repliche significativo: i ragazzi stanno a contatto tra loro per intere giornate di lavoro, *in relazione* al compito della messa in scena e *in relazione* tra loro. Tutto ciò provoca anche momenti di stanchezza, fatica e scoramento:

Con Emilia andiamo a prendere il caffè, dove mi dice che inizia ad accusare la stanchezza perché, dice, oltre che i ritmi, il lavoro e le dinamiche di gruppo sono faticose: c'è tutto questo lavoro sommerso che non si vede ma pesa. Emilia dice che non sa come faranno, perché 15 repliche sono tante, e considera come l'anno scorso – per 5 date con *L'Antigone*, si siano stracciati di stanchezza. Mi sembra preoccupata. Faccio le mie considerazioni anche rispetto al fatto che provino anche di domenica: è un tempo immersivo e totale. [dal diario di ricerca del 19 novembre]



3.1.1.3 Rielaborazione II: L'intreccio e il legame tra tempo, spazio, affetti e relazioni: un contesto vivo. Un ambiente non sterile: che riproduce fedelmente l'esterno per tempi, spazi, dinamiche relazionali e incontro con il femminile. Un ambiente finzionale ma non finto.

Le particolari condizioni situazionali, intrecciate tra loro, producono un contesto che, come qualità principale, ha la vitalità. In teatro il clima è “da bottega” e la sensazione di grande movimento, subbuglio: qualcosa “bolle in pentola”, vive, e accade sempre. I ragazzi si distribuiscono nello spazio a seconda dell'attività che devono fare (ripassare, guardare e provare i costumi, guardare l'audio e la tecnica). Ogni tanto si aggruppano, casualmente o meno, a seconda dei compiti che devono svolgere. È un via vai dalla cambusa per preparare caffè, mentre le pause sigaretta di sotto scandiscono i tempi del tempo intensivo passato in teatro. Mangiano liberamente biscotti, frutta, caramelle a disposizione. L'ambiente è cosparso di oggetti sparpagliati: caramelle, bollitore, biscotti, scatole con cappelli, sciarpe, ferro da stiro e assi. È un ambiente attraversato da affetti, emozioni, corpi erotizzati – oltre che da segmenti di vita esterna al carcere che entrano a far parte della compagnia. Il teatro accoglie e ospita la vita materiale di una compagnia, e riproduce fedelmente la vita esterna con tutti i carichi e i rischi che questo comporta. È un ambiente e una situazione in cui, come dichiara il responsabile della compagnia:

*Accadono le dinamiche normali che succederebbero anche all'esterno: innamoramenti, simpatie, antipatie...litigate. Poi non è che noi stiamo due ore a contatto con i ragazzi. Noi stiamo un tempo lungo: 12 ore di lavoro – lavoro di comunità, 12 ore in cui interviene tutto: la stanchezza, la rabbia, la voglia di andare in bagno, la voglia di startene da solo, la voglia di stare insieme: 12 ore. (...) Serenamente e tranquillamente significa, anche, con dinamiche normali di innamoramento, di seduzione. **Non è un ambiente sterile.** (Giuseppe Scutellà, intervista 2, maggio 2019, p. 6)*

Il valore di un tale contesto risiede nella capacità di far esperire la vita nelle sue dimensioni di “ordinario” svolgimento. Il teatro diviene, così, lo sfondo concreto in cui può verificarsi la riappropriazione della vita esterna di cui i minori istituzionalizzati sono privati. Tale sfondo, tuttavia, non rappresenta semplicemente “la vita diffusa” esterna all'I.P.M., ma è organizzato secondo una trama composta da tutte le disposizioni che l'articolazione materiale di quello spazio-tempo generano: quella di un dispositivo residenziale comunitario.

3.1.1.4 Rielaborazione III: La sintassi degli elementi strutturali dell'esperienza: un dispositivo residenziale comunitario

La giornata si chiude con il seguente scenario: la sala cosparsa di vestiti, i ragazzi in costume che recitano sul palco, la troupe di documentaristi che li riprende, l'asse da stiro davanti, ed Enea che cuoce gli hamburger a bordo palco, su un fornello elettrico. I ragazzi recitano con lo sfrigolio d'olio di sottofondo. [Dal diario di ricerca di martedì 12 novembre 2019]

Tutte le disposizioni o combinazioni di elementi rintracciate portano a riconoscere e qualificare una prima sintassi o trama unitaria che si genera all'interno del laboratorio teatrale svolto nel contesto del teatro fisico. Qui, infatti, avviene la condivisione di uno spazio/tempo di vita in una dimensione para-residenziale, dove il termine "residenziale" indica «la materialità di una tecnologia in atto dello spazio, del corpo, del tempo, degli oggetti, considerati nelle loro dimensioni di forte valenza simbolica, e quindi, nel contempo, di forte valenza affettiva e cognitiva.» (Massa 2003, p. 49). Il corpo dei ragazzi coinvolti nel laboratorio teatrale è investito da una partizione dello spazio e del tempo, ma anche dei significati simbolici che, di volta in volta, i segmenti di questa partizione assumono in un disegno di insieme. Tale disegno di insieme, tale "tecnologia in atto" è qualificabile come un dispositivo residenziale che produce l'effetto determinato di sperimentare un contesto materiale e relazionale *simile o analogo* a quello familiare, che consente a tutti i ragazzi coinvolti di sentirsi *come a casa*, in un luogo caldo, affettivamente denso, reso familiare dal lungo tempo passato e condiviso insieme. La particolare combinazione di elementi strutturali dell'esperienza in atto all'interno del teatro genera un codice culturale, o sistema simbolico, comunitario, in cui i ragazzi del Beccaria sperimentano una situazione materiale, relazionale e sociale che fa da sfondo concreto e agente, nei termini in cui è in grado di amalgamare, in un unico "corpo", o compagnia, o famiglia, soggetti differenti. All'interno del teatro è in atto un *uso* della residenzialità alternativo a quello vissuto in carcere, che tende a effetti di sorveglianza e controllo del comportamento individuale: ciò che avviene in teatro, ovvero la materialità della vita della compagnia, fa perno su un dispositivo comunitario ben organizzato che tende all'istituzione di un uso positivo della vita in comunità come risorsa educativa, «come spazio di potenziamento dell'esperienza e come rielaborazione cognitiva ed affettiva di essa» (Massa 2003, p. 55). Il teatro, a partire da tale dispositivo, si configura così come un luogo in cui possono avvenire esperienze significative sul piano simbolico, sul piano

emotivo, sul piano affettivo, sul piano cognitivo: l'esperienza dei minori detenuti si arricchisce di nuovi significati grazie alla sperimentazione di un contesto alternativo alla vita penitenziaria, in cui si è collocati in un ambiente che non solo accoglie gli stimoli della vita esterna al carcere, ma li rideclina e li organizza in una trama specifica. Il coinvolgimento del contesto territoriale, infatti, è costruito attraverso la realizzazione di uno spazio residenziale all'interno del quale produrre uno scambio significativo di esperienze vitali e in cui è *già in atto, qui e ora* (Thompson 2000; O'Connor and Mullen 2011), quel processo di riappropriazione della vita fuori dall'istituzione totale che avvicina il minore detenuto al compito di risignificare la propria traiettoria esistenziale nella prospettiva del suo ritorno alla vita collettiva e sociale. La scelta della "contaminazione" tra ragazzi detenuti e adolescenti esterni all'Istituto Penale, in questo senso, non rappresenta un tentativo grossolano di "prendersi cura" dei minori autori di reato attraverso la semplice possibilità di un confronto con altri modelli di adolescenza, bensì istituisce uno spazio intenzionale di sperimentazione comunitaria che coinvolge a pieno titolo gli uni e gli altri: in quel processo di condivisione e cura le cui qualità sono da rintracciare negli spazi, nei tempi e nei gesti quotidiani vissuti assieme (i pranzi, le cene, le pulizie del teatro, l'allestimento della sala) e nella reciprocità di scambi emotivi e affettivi sottesi alla vita del laboratorio teatrale. Impiegando le parole di Riccardo Massa, e anticipando di un poco le conclusioni del capitolo, possiamo essere d'accordo nel constatare come «questa sembra poi essere la qualità che segna la differenza tra un dispositivo disciplinare che tende a rendere docile il corpo, che tende a imprimere nell'anima certe rappresentazioni, e un vero dispositivo pedagogico, che sia tale a partire da un'attenzione alle variabili organizzative dello spazio e del tempo, alle tecnologie e ai vissuti del corpo, ma siano orientati da una tendenza costitutiva ad arricchire di significati nuovi l'esperienza, senza nessun accanimento pedagogico, ma in modo da istituire un campo di esperienza di tipo nuovo, di tipo diverso.» (Massa 2003, p. 55)

3.1.2 La sezione

- **L'impatto con la sezione. Gli spazi, i tempi, i corpi, gli oggetti e le attività: alcuni incroci.**

È il primo giorno in cui entro nella sezione del carcere. Vi entrerò insieme a 5 ragazzi dell'Università Statale che stanno svolgendo il laboratorio in collaborazione con Puntozero, e con 3 ragazze esterne della compagnia. Fuori dall'ingresso, il regista raccoglie i documenti da lasciare all'entrata, fa strada lui e parla con gli agenti, contrattando la modalità con cui farci entrare. Ci fanno entrare tutti assieme, attraversiamo l'atrio di ingresso, dove ci sono armadietti in cui depositare i cellulari e le borse, un busto di una statua centrale, delle lampade di legno appese che credo siano il frutto del lavoro del laboratorio di falegnameria, una teca con dei modellini. I muri sono di un colore istituzione: grigio-verde, la differenza con i colori accesi del teatro è lampante. Attraversiamo un primo cortile con molte piante: il verde è molto curato, c'è un'aiuola di fiori a forma di cuore al centro e vari tipi di piante molto ben tenute. Siamo sulla sinistra, sotto un portico, e costeggiamo un muro con dei dipinti scrostati che raffigurano soggetti diversi. Passiamo nel secondo cortile, che invece a terra è cementato e alla cui estremità opposta c'è una fila di cassonetti. È interamente grigio, molto più desolato e desolante del primo. Ci dirigiamo in fondo in fretta (il regista ci esorta ad andare veloce, perché la porta al di là del cortile, dove siamo diretti, chiude e hanno dato l'ordine al custode di aprirci) verso una porta che sopra ha una scritta, colorata ma stinta, che recita "*Laboratori di formazione*". Il custode ci aspetta davanti alla prima porta: l'ingresso, infatti, ha due porte serrate con le sbarre, sulle quali sono appesi cartelli che dicono "*Bussare – attendere*". Varchiamo entrambi i cancelli ed entriamo in un corridoio con le pareti dipinte di verde acceso. A sinistra passiamo di fianco alla palestra, che ha una finestrella sbarrata da cui si può scorgere dentro. Ci guardo e vedo dei ragazzi che si allenano con i pesi, con un adulto che mi sembra l'istruttore. Appesi ai muri della palestra vedo alcuni cartelloni con i muscoli del corpo umano, in cui riconosco la familiarità dei cartelloni scolastici rimasti appesi in classe dagli anni '70. L'ambiente mi sembra quello delle scuole, vecchio e istituzionalizzato, malgrado i muri colorati, sgombro e spoglio. C'è un odore forte di fumo di sigaretta. Passiamo il corridoio con le pareti verdi e saliamo per le scale verso la "Stanza blu": l'aula in cui si svolge l'attività teatrale in sezione. I muri diventano colorati di nero, rosa e azzurro, anche se l'intonaco mi sembra vecchio. È buio in corridoio, saliamo delle scale fino all'"atrio" davanti alla stanza blu, che è illuminato da una luce al neon. Ci fermiamo in questa stanza, con i muri tutti neri: a terra ci sono 4 pedane di legno, e nell'angolo un cestino della spazzatura. Per terra, un mucchio di polvere e spazzatura da buttare. C'è un'atmosfera di abbandono e trascuratezza. Fa caldo. Davanti alla porta della stanza blu c'è un cartellino con scritto "*Il bricolage del cuore*" con un disegno di Lupo Alberto a fianco, che non c'entra con quello che avviene invece nella sala, ovvero le attività teatrali. [...]

Le attività teatrali "in sezione" si svolgono all'interno dell'Istituto Penitenziario, le cui logiche di sicurezza sono materializzate in procedure e passaggi che marcano

l'ingresso in una zona e in un ambiente *separati* dal mondo e governati da un meccanismo di controllo e di sorveglianza. Così, consegnando documenti di identità e depositando borse e telefoni cellulare all'ingresso, ci si sottopone a un piccolo rito di spoliazione che mette in guardia rispetto alla particolarità e alla peculiarità del mondo in cui si sta entrando: non si tratta certo del rito di spoliazione cui sono sottoposti i detenuti descritto da Ervin Goffman³⁶ (1968), ma di certo di una procedura che segna la delicatezza del passaggio di status che si attraversa e della – piccola – perdita di autonomia che si subisce. Dal punto di vista materiale, gli spazi della sezione sono organizzati in grandi atri, aule e corridoi di passaggio, tutti delimitati da porte da aprire e chiudere con le chiavi detenute dagli agenti di custodia. La sezione carceraria si mostra, inoltre, come contesto caratterizzato dall'anonimità, dalla trascuratezza e dalla poca cura dell'ambiente che, spesso, connota le grandi istituzioni pubbliche: cartelli vecchi, scritte scolorite, indicazioni che non corrispondono più alla destinazione d'uso degli spazi, oggetti che sembrano gettati a caso o abbandonati nell'ambiente (in ogni caso non pensati rispetto alla loro funzione d'uso nello spazio) e lo spazio che sembra sempre un "magazzino" di oggetti, un contenitore vuoto e senza qualità. La libertà di movimento è ristretta e governata dal regime di regolamentazione interno alla struttura così come i tempi di attraversamento degli spazi: ci si deve affrettare per raggiungere le soglie che conducono nei luoghi da raggiungere, che sono presidiate nell'apertura e nella chiusura dagli agenti. I tempi, come l'autonomia di azione, sono dettati da logiche esterne all'azione stessa: questo comporta che il ritmo di azione sia sottoposto a pause e attese dovute a imprevisti che non si ha il potere di risolvere, unito alla sensazione che il proprio corpo e la sua facoltà di movimento siano sottoposti al potere di qualcuno o qualcosa d'altro:

[...] Le chiavi consegnate al regista non entrano nella serratura, la stanza blu non si riesce ad aprire. Ci mettiamo in **attesa** che salga il custode a risolvere il problema, arriva anche la referente dei corsi professionali in soccorso. Il regista intanto racconta

³⁶ L'ingresso del detenuto in carcere coincide con quella che il sociologo Ervin Goffman definisce *spoliazione*. La *spoliazione* è un rito in cui il detenuto si avvia a rischiare di perdere la sua identità per acquisirne una nuova, fino ad arrivare a perderla in modo irreversibile, come accade in caso di condanne molto lunghe. La *spoliazione* è la perdita dei beni materiali che il detenuto possiede, ma in realtà, secondo Goffman, segna l'inizio della perdita del sé, determinata *in primis* dalla rescissione dei legami affettivi, familiari e sociali: l'istituzione totale innalza una barriera tra l'internato e il mondo sociale esterno (Goffman, 1968). Un altro dei fattori di distacco progressivo del carcerato dalla vita reale emotiva ed affettiva è il controllo di ogni forma di comunicazione con l'esterno da parte dell'istituzione.

di come sia sempre un terno al lotto lavorare in quegli spazi perché di inverno si muore di freddo (o di caldo, come oggi, in cui i termosifoni sono sparati) e d'estate di caldo. Propone di **ingannare l'attesa** iniziando un gioco. [...] Ci sediamo a terra sulle pedane di legno che spostiamo per metterci a cerchio in attesa del custode. Si sente A1. che dal fondo delle scale fa casino. Poi arriva su, saluta e si posiziona vicino ad A2 e J.. [...] Arriva il custode con due agenti in borghese, ma la chiave non gira e non si riesce ad aprire. [...] Inizia il gioco, i ragazzi sono polarizzati a livello di posizione: A1, J. e A2 da una parte, gli studenti della Statale dall'altra. [...] Ritorna la coordinatrice della formazione professionale con altre chiavi, che non vanno, e il capoposto attività. [...] Dobbiamo per forza **cambiare posto**: la Saletta blu è inapribile, ma non si sa ancora dove andremo a finire. Scendiamo le scale e **attendiamo** sedendoci sulle scale dell'atrio di sotto. Gli studenti si siedono sulle scale, mentre i ragazzi del Beccaria si separano e si mettono davanti a noi a parlare tra loro. [...]

Il regime di regolamentazione degli spazi e dei tempi dell'istituzione determina che l'azione del gruppo si ripieghi e si adatti su di essi: bisogna aggirare l'ostacolo della mancata apertura della porta attraverso espedienti arrangiati con i quali riempire il buco di tempo e iniziare a lavorare. Tutto ciò ha un impatto sul modo in cui ragazzi detenuti ed esterni si relazionano tra loro – polarizzandosi, a livello di collocazione spaziale, in posizioni lontane e separate. L'eterodeterminazione dei tempi, inoltre, non solo ha un effetto sulla qualità e la tenuta del momento iniziale di conoscenza reciproca e di interazione relazionale – ma entra a determinare direttamente il ritmo interno dell'attività teatrale stessa, quando finalmente si è trovato un luogo in cui svolgerla:

Veniamo di nuovo *interrotti* e veniamo spostati in un'aula della scuola, nel corridoio dei laboratori di formazione. Ci sono delle persone che non capisco se siano agenti o educatori ad attenderci lì e ad aprirci l'aula. Nel corridoio le pareti sono colorate, e noto un cartello da negozio di gelateria appeso grande sopra una delle porte. Chiedo specifiche, e in realtà è il laboratorio di pasticceria. Entriamo sulla sinistra nell'aula di scuola, che ha fuori un cartello con scritto "laboratorio di elettronica". Dentro l'arredo è composto da: una lavagna piccola montata al centro della parete e con scritte delle parole in brainstorming legate al lavoro, un armadio di ferro dall'altra parte della stanza, nell'angolo un banco grosso con in mezzo un quadro che serve probabilmente alle esercitazioni di elettronica, ma sembra abbandonato, delle sedie (poche) e due cattedre che spostiamo per iniziare di nuovo a lavorare. La porta ha un buco da cui è possibile vedere da fuori cosa si svolge dentro. Dobbiamo **concordare l'orario della pausa** con gli agenti che **ci chiudono dentro**. Una volta entrati, ci disponiamo a cerchio. I ragazzi del Beccaria si mettono tutti assieme nell'angolo, con Emilia, Camilla e Sarah di Puntozero. Riprendiamo il gioco, devo smettere di prendere appunti. [...]

La regola del penitenziario, infatti, impone di chiudere a chiave l'aula alternativa rintracciata per svolgere l'attività, con tutte le persone coinvolte al suo interno. Le

pause, inoltre, vanno concordate in anticipo così come la chiusura dell'attività, che viene sollecitata dagli sguardi esterni degli agenti:

Mentre stiamo lavorando gli agenti guardano più volte dallo spioncino: bisogna chiudere la scena. [...]

Il regime di attese, infine, accompagna l'esperienza fino alla sua conclusione:

In uscita, dobbiamo poi **attendere** perché qualcuno venga ad aprirci per uscire. **Aspettiamo** un po' e poi torniamo all'ingresso. [dal diario di ricerca del 12 novembre 2019]

- **La “Stanza blu”:** gli spazi, i tempi e le attività

Le attività teatrali in sezione, salvo imprevisti come quello appena descritto, si svolgono, di routine, nella “Stanza blu”, adibita al laboratorio. Il primo impatto con tale spazio è avvenuto dopo aver seguito la medesima procedura di ingresso al carcere, che ha generato la medesima sensazione di impotenza connessa all'impossibilità di circolare e comunicare in modo fluido:

Raggiungo il gruppo in sezione entrando autonomamente. La porta in fondo al secondo cortile è chiusa, trovo due operatrici del Sert che fumano all'esterno, con le quali ci affacciamo per bussare dopo che ho suonato invano un campanello. *Ho la sensazione di dovermi affidare a qualcosa su cui non ho margine di manovra e che non ho modo di modificare: qui o ti va di fortuna che qualcuno passi o non c'è modo di comunicare all'interno.* Per fortuna sentiamo dei rumori e attraverso due forellini alla porta del blindo vedo all'interno degli agenti (sempre in borghese) che vengono a vedere chi siamo e ci aprono. È la prima volta che vado nella Stanza blu. Percorro i corridoi colorati, salgo nell'atrio ed entro. La stanza è spoglia, le pareti sono di un azzurro tenue, sulla destra si aprono tre finestrelle a ribalta piene di polvere e di ragnatele. Stampata sul muro centrale c'è una serigrafia di Charlie Chaplin. Alta circa un metro e collocata al centro del muro, coi piedi che non appoggiano a terra, è una figura sola e sperduta. *La trovo un po' ridicola e un po' sconcertante allo stesso tempo.* Al lato sinistro della stanza c'è un micro sipario con due tende rosse, che separa una porzione di pavimento di nemmeno un metro. I ragazzi sono seduti in un cerchio stretto dal lato delle finestre, alcuni su di una panca, unica postazione disponibile per accomodarsi. Per terra è pieno di cartacce. [dal diario del 3 dicembre 2019]

Le attività teatrali si svolgono, dunque, in questo ambiente spoglio e un po' trascurato, come l'atrio che lo precede, delle dimensioni di un'aula scolastica. Il colore delle pareti, che dà il nome alla stanza, è giustificato dal fatto che, come spiega il regista della compagnia: *“teoricamente doveva essere di un blu che consente di fare il blue*

*screen*³⁷, e invece alla fine è di un azzurro bagno di casa” [dal diario di ricerca del 12 novembre 2019]. All’inizio delle attività i ragazzi esterni si posizionano nello spazio impiegando la panca a disposizione e il pavimento, in attesa dell’arrivo dei ragazzi del Beccaria, che generalmente arrivano poco più tardi, accompagnati e scortati dagli agenti e scagliati a seconda del gruppo³⁸ cui appartengono. Le attività si svolgono per un’ora e mezza circa all’interno di questo spazio, dal quale non è possibile uscire se non nei momenti di pausa, che devono essere necessariamente concordati con gli agenti:

A1 invoca la pausa, Camilla va a vedere se è possibile farla: deve chiedere il permesso agli agenti o al capoposto attività. Torna dicendo che dobbiamo aspettare che la facciano i ragazzi di musica: ragazzi di teatro e ragazzi di musica non si possono incontrare giù nell’atrio. Poi andiamo in pausa, e i tre ragazzi scendono nell’atrio sotto la stanza blu a fumare. Li raggiungiamo anche noi esterni. In atrio c’è un odore di fumo e una cappa incredibile, la distanza tra noi e loro si accentua perché noi esterni non possiamo fumare mentre loro sì, *come fossero nel loro territorio e, in maniera altamente paradossale, potessero fare quello che vogliono - compreso trasgredire la regola del fumare dentro uno spazio chiuso, che scopro essere una concessione data “di norma” e “di regola”: un codice interno legittimo.* [dal diario del 3 dicembre]

Il momento di pausa avviene in uno spazio/tempo ridotto e, di nuovo, regolamentato da un regime di controllo della socialità che non ammette che i corpi dei ragazzi detenuti appartenenti a differenti gruppi si incontrino fuori dalla scansione rigida delle attività. Avviene, inoltre, in un luogo connotato da proprie logiche di comportamento e appartenenza che non consentono una mescolanza di ragazzi interni ed esterni: se all’interno dell’attività teatrale il gruppo si amalgama, qui al contrario si disgrega e torna ad essere preponderante il codice di territorialità e appartenenza che fa separare ragazzi detenuti da ragazzi esterni, che fa tornare ognuno a recitare il proprio copione e stare (anche molto materialmente) *nella e dalla* propria “parte” (Goffman 1969). La chiusura del laboratorio, inoltre, è spesso anticipata dall’arrivo degli agenti di custodia, che giungono a prelevare i ragazzi uno ad uno anche prima dell’orario prefissato, interrompendo l’attività:

³⁷ Il blue screen è una delle tecniche usate in campo televisivo e cinematografico per realizzare effetti di sovrapposizione tra l’immagine degli attori, girata in tempo reale su sfondo monocromatico, e quella dello scenario - inserita in fase di postproduzione grazie alla sostituzione di tale sfondo. Per consentire la sovrapposizione, il colore blu deve avere una tonalità e un codice colore precisi.

³⁸ All’interno del carcere minorile, la popolazione dei ragazzi detenuti è divisa in 3 gruppi: accoglienza, avanzato, aggravamenti.

Giochiamo a ‘Lupus in fabula’ per un pochino. M. sbircia. Poi arrivano gli agenti che li vengono a prendere, ogni volta sempre un po’ prima della volta precedente: stavolta arrivano alle 17.20/25. *Mi sono abituata a quello che all’inizio mi faceva pensare, ovvero l’assoluta eterodeterminazione dei tempi.* [dal diario di ricerca del 26 gennaio 2020]

Mentre stiamo ancora conducendo l’esercizio, entra l’agente che chiama M. per uscire, è venuto a prendere “il gruppo 1”. Sono le 17.20, io osservo come l’ispettrice³⁹ si mostri sorpresa di fronte al fatto che vengano a chiamarlo quando ancora l’attività non è finita. La coordinatrice dell’area educativa coglie questo aspetto e va a dire qualcosa all’agente, che lascia M. ancora per un po’. Poco, perché dopo non molto tornerà anche senza che l’attività sia finita. [dal diario di ricerca del 18 febbraio 2020]

I tempi, ancora una volta, sono dettati da logiche esterne ed estranee rispetto al tempo intrinseco all’attività stessa: l’esigenza istituzionale cui rispondono è, da una parte, quella del rispetto di orari prefissati ma anche, probabilmente, quella di funzionamento interno dei turni del personale. Questo, come altri, è un caso in cui si rende visibile come le pratiche agite all’interno dell’istituzione finiscano per rispondere a logiche opposte agli obiettivi dichiarati: se l’obiettivo primario del carcere, della sua esistenza e del suo funzionamento è la rieducazione dei ragazzi mediante la partecipazione alle attività trattamentali, infatti, esiste *nella pratica e nelle pratiche* uno iato e lo scarto tra ciò che viene dichiarato e ciò che viene agito, che risponde a esigenze che finiscono non solo per travalicare gli obiettivi, ma addirittura per ostacolarne la piena realizzazione.

Penso che la pratica di venire a ritirare i ragazzi detenuti prima che l’attività sia conclusa riveli la priorità che il funzionamento organizzativo del sistema carcerario finisce ad avere a scapito della significatività di ciò che si sta svolgendo. Dal punto di vista dei ragazzi, penso che tale pratica faccia loro sentire di essere oggetti di un potere anonimo e impersonale che automantiene se stesso e che, implicitamente, li forma: ad accettarlo, e a dare significato all’esperienza in cui sono immersi come un’esperienza che non è costruita su di loro e per la loro formazione, ma forse più per riempire e passare il tempo, scandito più sulle regole dell’istituzione e della sua stessa sopravvivenza che in base alla significatività dell’attività per loro preposta. [riflessioni dal diario di ricerca del 26 gennaio 2020]

³⁹ Durante il periodo di ricerca, nella giornata del 18 febbraio 2020, l’I.P.M. Beccaria ha ricevuto la visita di un comitato di ispettori ministeriali che ne hanno osservato gli spazi, le condizioni e il funzionamento, partecipando e osservando anche le attività trattamentali – compreso il laboratorio teatrale. Durante il laboratorio teatrale, l’ispettrice ministeriale è stata accompagnata dalla coordinatrice dell’area educativa.

3.1.2.2 Rielaborazione. La sintassi degli elementi strutturali dell'esperienza: un dispositivo residenziale disciplinare

Il carcere, secondo la lettura di Michel Foucault, è un dispositivo disciplinare che produce effetti di assoggettamento nei soggetti che lo abitano tramite la rigida organizzazione delle condizioni materiali che ne determinano l'esperienza. Tutti gli aspetti della vita dei detenuti, all'interno delle prigioni, sono oggetto di sorveglianza costante e continua che si esercita attraverso una presa totale sul corpo del condannato effettuata mediante il controllo dei tempi, la ripartizione degli spazi e la gestione delle attività (Foucault 1976). Così inteso, il carcere è un luogo educativo in quanto proprio mediante la particolare articolazione e gestione degli aspetti strutturali dell'esperienza - spazi, corpi, tempi, simboli - genera specifiche soggettività: le carceri producono, fabbricano, soggetti disciplinati e adeguati all'istituzione in cui sono immessi; in carcere si impara a vivere in carcere, a comportarsi come il sistema prigione impone, o educa, che ci si comporti al suo interno (Foucault 1976, pp. 252 - 281). In un carcere minorile, quindi, l'esistenza dei ragazzi ristretti è completamente assorbita dall'istituzione e dal modo in cui essa è organizzata. L'esperienza delle attività teatrali svolte all'interno della sezione del carcere ha confermato tale lettura: la vita dei ragazzi detenuti è inglobata entro un sistema di pratiche e di procedure che hanno nel corpo il loro punto di applicazione e che vedono il sistema di tempi, spazi e attività come completamente eterodeterminate dal funzionamento dell'istituzione totale. I ragazzi sono accompagnati da uno spazio all'altro dalle guardie, i tempi delle attività che stanno svolgendo sono dettati dal funzionamento organizzativo dell'istituzione, per cui si è sottoposti a un regime di attese in cui si aspetta il via libera per potersi spostare, iniziare, andare in pausa, chiudere l'attività. Tale regime è rigido ed eterodeterminato: il corpo del condannato è oggetto del potere anonimo e impersonale dell'istituzione che ha controllo totale e inglobante su tutti gli aspetti della sua esistenza (Goffman 1968). In carcere ogni attività si svolge nello stesso luogo e sotto la stessa autorità; i ragazzi detenuti svolgono quotidianamente delle attività per gruppi numerosi, sotto la stretta sorveglianza da parte dello staff dell'istituzione, e vi è un sistema di regole ferree e ripetitive che scandiscono le varie attività e lo svolgimento di tali attività è diretto al perseguimento dello scopo ufficiale dell'istituzione (Goffman 1968). L'attività di teatro svolta in sezione si colloca in tale regime come una casella che vi

si inserisce vi si conforma: come evidenziato dalla testimonianza scritta di un ragazzo del Beccaria, infatti, le attività trattamentali – e tra esse anche il teatro – trovano spazio all'interno di un sistema fortemente irrgimentato di programmazione delle giornate, di distribuzione di corpi nello spazio e di rigido controllo delle attività:

Tutte le mattine dal Lunedì a Venerdì si svolgono le attività. Le attività pomeridiane sono solo il martedì, giovedì, venerdì. Sabato ci sono i colloqui con i familiari. Domenica vengono dei volontari dall'esterno a fare attività. Ci sono 5 sezioni fra cui 1° gruppo - 2° gruppo - avanzato - art 21 - isolamento. Ogni sezione è divisa, nel senso che non ci vediamo per dire mangiare insieme, o socializzare, ci si vede tutti solo all'aria e alle attività poiché siamo mischiati. Alle 8:30 am apertura celle tutti veniamo aperti, per fare colazione in sala mensa. Alle 9:30 am tutti pronti per scendere in attività. Alle 11:45 am fine attività, quindi ritorniamo di nuovo in sezione e quindi di conseguenza chiusi fino all'ora di pranzo. Alle 13:00 am ora di pranzo, vengono aperti solo 3 ragazzi che vanno in sala mensa a preparare la tavola, una volta finito aprono al resto del gruppo e mangiamo. Alle 14:00 am finito di preparare tutti di ~~nuovo~~ ^{nuovo} chiusi aperte i 3 ragazzi che restano fuori a spazzare la tavola e svolgono tutte le pulizie dei spazi comuni. Alle 15:00 am apertura per celle per tutti, quindi accedere sala giochi, quindi socializzare fra di noi. Alle 15:30 am tutti all'aria. Alle 16:30 am finita l'aria si sale in sezione e chi vuole sta aperto chi no va in cella chiuso. Alle 19:00 am chiusi di nuovo aperte i soliti 3 ragazzi che preparano la tavola per cenare, una volta finito escono tutti gli altri. Alle 19:45 am ^{tutti} chiusi aperte i ragazzi per pulire la mensa. Alle 20:00 am tutti chiusi fino al giorno seguente.

Il carcere, in conclusione, è un dispositivo residenziale disciplinare: atto a esercitare meccanismi di sorveglianza, disciplinamento e controllo totale del comportamento individuale.

1.1.3 Il confronto tra teatro e sezione⁴⁰

3.1.3.1 *Discontinuità materiali (e relazionali). Il teatro come contesto vivo: un ambiente materiale, sociale, relazionale differente. Il simbolico.*

*[Il tempo a teatro] È un tempo da cui non si esce mai, si sta a strettissimo contatto tutti per tutto il tempo. Sono molti i tempi e i momenti di 'autonomia' ma in un contenitore 'tutto pieno' di un flusso di continue attività. In teatro i ragazzi si possono staccare dal flusso ma non c'è nessuno che si isola e si fa completamente gli affari suoi. È interessante il confronto con lo spazio carcerario: la qualità delle relazioni e la qualità dell'esperienza è dipendente dal modo in cui spazi, tempi, corpi e attività sono articolati: è molto diverso il tipo di esperienza che si fa in teatro rispetto alla sezione. In sezione il setting è lo stanzino nel corridoio dei laboratori o la stanza blu adibita alle attività teatrali, con varie **porte da aprire e chiudere con le chiavi**. Le aprono i due poliziotti in borghese. Le porte danno sui laboratori professionalizzanti di Enaip: sul piano c'è la panetteria/pasticceria mentre al piano di sotto la falegnameria. Più sopra, delimitati **da un'altra porta** con le sbarre, gli uffici Enaip, segnalati da un cartellone sbiadito fatto a mano. Nel laboratorio c'è il quadro elettrico, qualche banco, poche sedie. Il tempo è ritmato dagli agenti che chiedono quando dobbiamo fare la pausa, e che ci interrompono per fare andare via A1. È una gestione eterodiretta del tempo: è finito il tempo a disposizione per A1 e il tempo non è scandito e modellato in base alla significatività dell'attività che sta facendo. Non è l'attività che determina per quanto tempo lavorarci. Poi, dobbiamo rimanere fino a quando non ci fanno andare via: anche in questo caso, il tempo è scandito da regole esterne e fissa dei "contenitori" entro cui muoversi. Non c'è aderenza del 'contenitore' al 'contenuto', che è il processo che si svolge. Anche all'ingresso del carcere bisogna fare in fretta ad attraversare i cortili perché ci aprono le porte da un lato all'altro, e le porte non possono rimanere aperte per più di un tot di tempo. Il rito di ingresso è lasciare la carta di identità e telefoni, i 'riti' interni sono legati al ritmo scandito dall'apertura delle porte. È interessante il confronto con i riti in teatro, scanditi dai ritmi della vita materiale della compagnia. In teatro i rituali interni sono quelli del pranzo; della riunione; della pausa sigaretta o della pausa biscotti - oltre che degli esercizi legati al teatro: della memoria, della messa in scena... In carcere le **chiavi** sono detenute dagli agenti, che le consegnano direttamente al regista. In teatro le chiavi sono invece a disposizione: ci si chiude dentro anche lì però, e questo è interessante. [riflessioni dal diario di ricerca del 12 novembre 2019]*

Il laboratorio teatrale all'interno del teatro dell'I.P.M. "C. Beccaria" è innanzitutto un set materiale in cui gli spazi, i tempi, i corpi, gli affetti stanno in relazione tra loro in maniera completamente diversa rispetto al rigido ambiente carcerario vissuto dai ragazzi detenuti. A teatro cambiano radicalmente le condizioni strutturali del fare esperienza: il teatro invita a una giocosa esplorazione del tempo, dello spazio, delle

⁴⁰ È interessante notare, all'interno dei diari di ricerca, il riverbero che i due differenti contesti esperienziali hanno avuto su di me, da ricercatrice esterna che li ha attraversati e vissuti. Quando gli appunti sono presi in teatro, uso il termine attivo e singolare "mi muovo" (nello spazio, tra i ragazzi...) – quando mi trovo in sezione uso il termine passivo e plurale "veniamo" (portati in un'altra sala, esortati ad aspettare...).

azioni che si svolgono con il proprio corpo. Lo spazio è quello di una sala teatrale aperta al territorio, i tempi sono quelli aderenti all'attività che si sta facendo, il corpo si muove *entro queste coordinate* in maniera autonoma. Il responsabile dell'attività teatrale, a proposito della relazione tra spazio fisico, corpo e mente, sottolinea l'immenso valore dello spazio e degli oggetti, evidenziando come la trasformazione del modo di essere dei ragazzi del Beccaria sia strettamente legata anche a tale variabile:

Io credo nella follia totale delle persone che costruiscono carceri. [...] Ristrutturare un carcere minorile in quella maniera significa che tu stai intervenendo sul corpo – che raccoglie e racchiude corpo e psiche. E lì non ce n'è: gli impulsi sono quelli. Perché ci sono le rivolte al Beccaria, perché bruciano le sezioni? Perché sono sezioni. Cioè: se fossero un'altra cosa non avresti quell'istinto. Noi pensiamo che l'oggetto e lo spazio siano neutri, che la presenza dell'oggetto, la presenza dell'altro sia una cosa neutra. Non è così: condiziona il tuo vissuto. E quando tu vivi così, con intorno a te delle sbarre, il tuo agito è condizionato in quella maniera lì. Perché i ragazzi si modificano quando vengono nella sala teatrale? Perché, diceva R., c'è un bellissimo pezzo scritto in cui R. racconta che cosa significava per lui venire giù in teatro: essere in un altro luogo ed essere un'altra cosa. Allora, quando sei in un altro luogo anche il tuo fisico, il tuo corpo, il tuo pensiero si trasforma. Dovremmo fare carceri senza sbarre. (Giuseppe Scutellà, intervista 1, novembre 2018)

In primo luogo, quindi, si tratta di un'esperienza che si staglia come discontinuità rispetto all'ambiente carcerario: il teatro inaugura uno spazio e un tempo che marciano una differenza molto profonda rispetto alla rigida organizzazione dei tempi e degli spazi del carcere (McAvinchey 2011). Tali variabili materiali hanno un ruolo determinante nel generare nuovi atteggiamenti, modi di relazionarsi, di sentire, persino nello scardinare dinamiche relazionali consuete all'interno dell'istituto penitenziario. Come gli stessi ragazzi del Beccaria riconoscono, infatti:

Dentro al carcere sono diverse le dinamiche rispetto a qui in teatro [...]. Io sono entrato in I.P.M. tanto tempo fa: le dinamiche che ci sono in carcere sono tutto l'opposto di queste. A cominciare dal fatto che sei chiuso dentro quattro mura e vedi le sbarre. Qui le sbarre non le vedi, le mura non le vedi, sei con gente che viene da fuori... (K. Focus Group, marzo 2019, p. 6)

Io all'inizio teatro lo facevo solo in sezione, e già aspettare sempre una volta alla settimana il teatro... era poco: e mi lamentavo sempre. Io quando vengo in teatro mi sento bene – cioè i problemi che ho li lascio lì, quando vengo in teatro sono una persona diversa. Quando torno in sezione cambiano le cose. Perché qui non mi fa sembrare né di essere in carcere, né di... Quando vengo sembra...una famiglia. E

grazie a loro sono cambiato. Ha ragione J.: in sezione sono diverso. Qui sono una persona, la sono un'altra. Quando sono qui a teatro sono una persona felice, con la grinta di fare qualcosa...anche se dico di 'no no no' poi alla fine cedo e dico 'va be, lo faccio'. Perché vedo che tutti lo fanno e mi dico 'perché non anche io!' e dico vai Beppe, lo faccio. (...) Ti senti più libero qui, io mi sento più me stesso a stare qui che a stare in sezione. (A2, Focus Group, marzo 2019, p. 5)

A teatro, inoltre, si lavora con persone che provengono dall'esterno: ragazzi (e ragazze) adolescenti che, assieme ai ragazzi detenuti, si mettono alla prova rispetto al medesimo compito di costruzione di una rappresentazione scenica. Il teatro è, quindi, un diverso ambiente materiale e relazionale per i ragazzi detenuti, un contesto che rende possibile l'incontro con persone estranee all'istituzione carceraria e un rimescolamento dei ruoli sociali e dei significati ad essi connessi (McConachie in Kanter 2007, p. 383). Per l'esperienza degli intervistati, compresi gli adulti che lavorano in I.P.M., il teatro ha certamente rappresentato un'opportunità per imparare nuovi modi di stare tra ragazzi del Beccaria e squilibrare ruoli e dinamiche relazionali che caratterizzano la loro quotidianità in carcere, ma l'elemento maggiormente sottolineato è il valore del confronto con persone provenienti da mondi esterni al carcere:

Il cambiamento del fare teatro non è soltanto nella recitazione, ma è anche nel contatto con le altre persone che fanno teatro. Cioè [in carcere] tu vivi in un contesto in cui la maggior parte del tuo tempo la passi con tuoi coetanei, adolescenti, che arrivano da situazioni come le tue, più o meno, le uniche figure adulte con cui tu ti relazioni sono prevalentemente figure istituzionalizzate – educatori, agenti di polizia penitenziaria, assistenti sociali, psicologi, psicologhe – e quindi è un'opportunità quella di lavorare in un contesto in cui le carte sono un po' mischiate – in cui ci sono altri adulti, in cui sono altri adolescenti – e non c'è quella netta divisione che c'è in un ambiente istituzionale, in un carcere. (Educatore esterno 1, intervista ottobre 2018, p. 14)

Quello che ho visto proprio... trasformare la relazione è quando si è creato un contesto in cui potersi sperimentare con questi ragazzi esterni, perché purtroppo nell'aula della stanzetta blu è comunque un'area detentiva, ci si incontra per meno tempo. Si vede fiorire la relazione quando c'è innanzitutto un tempo a disposizione e un luogo e un contesto che ti permette di interagire serenamente con l'altro sesso. E le relazioni ovviamente...si trasformano. (Lisa Mazoni, intervista 2, maggio 2019, p. 6)

Le particolari condizioni materiali in cui l'attività teatrale si svolge, inoltre, generano un contesto esperienziale in grado di aprire a differenti e nuove possibilità di

significazione per i soggetti che lo attraversano. Un primo importante slittamento in termini di significato simbolico si gioca proprio rispetto alla dimensione del ruolo che i ragazzi detenuti abitano e performano: a teatro si è messi nella condizione di viverli in maniera differente dal ruolo di detenuti perché si è tutti uguali in quanto si è tutti parte di una compagnia teatrale, costruita grazie alla condivisione di un'esperienza capace di amalgamare, sciogliere e sfumare le differenze. Al contrario, in sezione, tali differenze si sentono e si vedono:

Mentre provano la coreografia io sviluppo riflessioni su come siano diversi in sezione dal teatro. In sezione, mentre recitano i ragazzi della statale, dietro nel mucchio A1 e A2 fanno casino: fanno scherzetti, ridono, si smarcano molto di più dagli esterni di quello che avviene in teatro: fisicamente si mettono tutti vicini nello stesso angolo e ridacchiano tra loro, fanno il verso alle persone che recitano. [...] In teatro, invece, "stanno" completamente nella parte, anche se (o forse: perché) i tempi sono più rilassati. L'attività in teatro è meno "strutturata", forse perché in sezione il tempo a disposizione è poco e bisogna regolarlo meglio. Penso che l'uso del tempo sia determinante, e che sia fondamentale averne a disposizione così tanto. Anche lo spazio diverso, e più ampio, gioca un ruolo determinante. Dopodiché in teatro i ragazzi sono tutti attivi e presenti alla situazione e le differenze scompaiono: sono tutti trattati molto alla pari, tranne che per il compito della memoria che li vede affiancati esterni/interni. Ma sono molto più mescolati e amalgamati: non si riconoscerebbe, se non per gli abiti indossati forse, chi è detenuto e chi no. Mentre in sezione è evidente. [riflessioni dal diario del 19 novembre 2019]

Tali modificazioni ed effetti sembrano determinati non solo dal cambiamento delle condizioni spazio-temporali, ma dalla particolare esperienza affettiva e relazionale che l'articolazione residenziale di tali condizioni rende possibile. Il teatro, infatti, offre a tutti i ragazzi l'opportunità di sperimentare l'essere parte di un progetto comune attraverso la condivisione di un'esperienza densa e immersiva, da vivere insieme. Come evidenziato dalle osservazioni e dalla testimonianza vissuta degli stessi ragazzi, infatti:

*Durante...soprattutto gli spettacoli veramente arriviamo lì alle otto e usciamo alle otto. Cioè mangiamo, facciamo tutto, tutto dentro, viviamo proprio in teatro. È una piccola seconda casa... cioè è un'esperienza che tiene dentro sia il teatro che tutto il tempo intorno. [...] Anche passare dalla cella che è grossa così, a un teatro, sei lì...e respiri, respiri un'aria buona e mangi bene, mangi quello che prepariamo insieme... "Dai, stasera cuciniamo equadoregno!". E quindi stai lì tre ore, cucini cose, fai, prendi [...]. È proprio bello perché poi si crea **questo clima diverso**. (C., intervista ottobre 2018, p. 8, p. 13)*

Dalle testimonianze come dalle osservazioni si può rintracciare la densità di un vissuto con il quale si esprime quel senso di connessione tra soggetti differenti che si sperimenta nella condivisione di un'esperienza che è artistica, ma non solo. È, infatti, proprio questo *vivere insieme* fatto dello spazio del teatro, dell'incontro con il fuori, delle prove, delle pulizie, dell'allestimento della sala, dei momenti di pausa passati insieme, dei pranzi cucinati e condivisi che scardina alcune dinamiche relazionali consuete all'interno dell'istituto penitenziario. Il clima di *solidarietà affettiva* (Thompson 2015, p. 437), osservato all'interno del teatro e testimoniato dai ragazzi e dagli educatori coinvolti nei laboratori teatrali, costituisce lo sfondo concreto di un profondo dialogo intersoggettivo, fatto di parole e di gesti: una capacità di ascolto reciproca, che passa anche attraverso una differente prossimità tra i corpi, in grado di generare qualità nell'esperienza soggettiva. Lo spazio del teatro, quindi, è un luogo di incontro con il "fuori" del carcere mediato dalla partecipazione al lavoro teatrale di altri adolescenti: insieme non si condividono soltanto gli esercizi corporei e le prove sceniche ma si trascorre un tempo che è percepito come più denso, uno spazio di contaminazione di sguardi, di prospettive, di visioni sul mondo, uno spazio/tempo di incontro tra identità, culture e origini molto differenti che però si sovrappongono e si mescolano nell'alchimia specifica della vita di una "compagnia teatrale". L'incontro con la realtà esterna, resa possibile dalla strutturazione specifica del laboratorio teatrale dentro uno spazio aperto alla città, sospende le ciclicità delle routine della vita carceraria, istituisce un differente campo esperienziale che enfatizza lo scarto tra il dentro e il fuori, tra l'esistenza disciplinare del minore istituzionalizzato e la riappropriazione di un mondo vitale fatto di interazioni simmetriche, di scambi emotivi, di incontro tra corpi. Il teatro diviene così uno spazio di ibridazione, il cui potenziale generativo produce nei ragazzi del Beccaria una riconfigurazione percettiva del luogo stesso. Lo spazio teatrale, infatti, è percepito letteralmente come un mondo "altro":

*Eh no, io il carcere non l'ho sentito nemmeno una volta per un'intera settimana. Sentirsi in un carcere chiuso, sapere che dopo devi ritornare in un luogo chiuso, non c'era proprio quel pensiero. C'era **un'aria calda, di felicità e gioia**. Non si sentiva la pesantezza dell'I.P.M. [...] quando entro qui [in teatro all'interno dell'I.P.M.] non sono all'I.P.M., io sono nel mio mondo – è un mondo diverso, un mondo tutto diverso. (J., detenuto, Focus Group, marzo 2019, p.4)*

Un secondo importante slittamento in termini di significato simbolico si gioca in termini di appartenenza. Tutto, all'interno del teatro fisico dell'I.P.M. "C. Beccaria", è a disposizione dei ragazzi dell'I.P.M. e rimanda all'idea di una *casa* – un luogo in cui ci si sente accolti e di cui ci si prende cura. I ragazzi sono, al tempo stesso, fruitori di ciò che avviene nello spazio del teatro, ma direttamente coinvolti ad *esserne i custodi*. Gli oggetti, i quadri che li ritraggono alle pareti, la possibilità di cambiarsi, il cibo, il tempo denso che si trascorre tutti insieme all'interno dello stesso luogo generano la possibilità di abitare lo spazio sentendolo proprio. Al contrario, il carcere e la sezione sono luoghi in cui *si è custoditi*. Il modo di vivere uno spazio che non si sente proprio è radicalmente differente: in sezione i corpi si spostano costantemente accompagnati da figure di custodia da un posto all'altro, senza che sia possibile sviluppare attaccamento, affezione, appartenenza e storia rispetto al luogo. A testimonianza di tale scarto può essere portato l'esempio della pulizia: lo spazio della sezione *ospita* i corpi dei ragazzi detenuti e non li chiama a prendersene direttamente cura, mentre lo spazio del teatro, poiché si sente proprio in senso comunitario, invita ad una naturale presa in carico del luogo che implica anche il curarlo – che è un gesto di responsabilità e cura verso il luogo, il progetto, e verso tutti i soggetti che lo abitano e lo compongono. Lo stesso tipo di riflessione può essere svolta relativamente al cibo, che il più delle volte i ragazzi ricevono preparato dal regista a teatro ma di cui, spesso, si occupano in maniera attiva preparandolo tutti insieme, o preparando la tavola. In sezione, al contrario, il cibo è quello confezionato in mensa, e arriva sigillato e servito in piatti di plastica⁴¹.

Un ulteriore aspetto riguarda infine il confronto tra il legame che nei due ambienti si crea tra gli spazi, i tempi e le attività. In teatro si verifica una continuità tra tempo, spazio e attività, che si amalgamano insieme costituendo un flusso continuo, travolgente e ingaggiante. Il teatro è un ambiente denso, un "tutto pieno", di stimoli, di affetti, di vita che si snodano dinamicamente. In sezione, al contrario, tutto è espropriato, eterodeterminato e diviso: il tempo e lo spazio sono dei contenitori vuoti dentro i quali si svolgono delle attività preposte e regolamentate da altri. I tempi, i movimenti, le attività e gli spazi sono piegati al funzionamento organizzativo

⁴¹ Cfr. l'estratto del diario di ricerca relativo alla testimonianza di A2, p. 79.

dell'istituzione: un funzionamento in cui attività, tempo e spazio sono scollati tra loro e viaggiano su binari paralleli.

L'analisi e il confronto delle caratteristiche dei due contesti esperienziali della sezione e della sala teatrale ha, infine, permesso di sviluppare un'ipotesi relativa alla diversa modalità attraverso cui tali sfondi *formino* i soggetti che li attraversano, a livello di comportamento e di pensiero. Come indica Riccardo Massa, infatti:

L'acquisizione di schemi comportamentali e interpretativi determinati dipende, cioè, fondamentalmente, da un sistema procedurale in atto che non risulta di per sé esplicitato o predisposto in modo intenzionale e consapevole, *ma che è comunque caratterizzato da certe relazioni funzionali tra elementi spaziali e temporali, corporali e oggettuali, simbolici e segnici, e da un certo uso organizzato di essi*. Ovviamente un tale sistema, nascosto e operante nella trama di ogni evento educativo, risulta a sua volta determinato storicamente, in ultima istanza da fattori storico-economici e culturali, ma è dotato comunque di un grado sempre variabile e retroattivo di autonomia relativa e di sovradeterminazione dialettica, in quanto totalità articolata sia in senso diacronico che in senso sincronico. (Massa 1986, p. 250, corsivo e grassetto miei)

3.1.3.2 Discontinuità finzionali. *Un ambiente finto per davvero, un ambiente veramente finto. Teatro versus teatrino.*

Un ulteriore elemento di discontinuità che emerge dal confronto tra teatro fisico e sezione carceraria riguarda il piano finzionale. La Stanza blu adibita all'attività teatrale in sezione, infatti, è un ambiente che riproduce il teatro in maniera rappresentativa: replica l'ambiente teatrale attraverso oggetti simbolici che “stanno per” qualcos'altro, e lo fa in maniera parodistica e miniaturizzata (Thompson, 2000a). Il siparietto collocato in fondo alla sala è finto: non solo perché separa lo spazio della platea da quello del palco in un ambiente in cui il pubblico non c'è, e quindi rivela il suo essere caricaturale; ma anche perché, dal punto di vista materiale, lo spazio delimitato dal sipario all'interno della sala misura poco più di un metro. Non c'è nemmeno la possibilità che dentro quella porzione di spazio si reciti: il sipario, così come la riproduzione di Charlie Chaplin disegnata sul muro, così come la tinta blu che dovrebbe essere un blue screen e invece risulta di un azzurro sbiadito sono simboli che stanno per qualcos'altro – e sono oggetti che non stanno in relazione a ciò che avviene nella sala se non perché ne comunicano il significato. Lo stesso può essere detto per i muri colorati e scrostati all'interno della sezione, che comunicano al tempo stesso un tentativo maldestro di rendere accogliente un luogo attraverso l'impiego di colori che,

in un ambiente normale, sarebbero alquanto inusuali (rosa, verde acceso, azzurro) e una sensazione di grottesco e di infantilizzazione forzata mescolata ad incuria. In tali scelte si legge, da una parte, l'artificiosità del tentativo di umanizzare l'ambiente, e, dall'altra, l'artificiosità del tentativo di *riprodurre* il mondo esterno in maniera parodistica: la Saletta blu, infatti, tenta una *riproduzione miniaturizzata di un teatro*⁴². Lo spazio della Sala blu del carcere è paradossale: un ambiente veramente finto, un teatrino. Al contrario, il teatro in cui si lavora il martedì mattina, il sabato, e i periodi antecedenti le prove è un teatro *vero*, e soprattutto *bello* (Bertolini & Caronia 2015 [1993]). Le poltrone, il sipario, i camerini, lo spazio della cambusa non rappresentano niente più di quello che veramente avviene al suo interno: la vita di una compagnia teatrale. Lo spazio viene "reso casa" non perché si dipingono i muri di un colore accogliente, ma perché è uno spazio che concede di essere vissuto come una casa: si trascorre un lungo tempo dentro, ci si può muovere, ci si può mangiare, si possono lasciare in giro i propri effetti personali. Lo spazio del teatro è paradossale: è un ambiente "finto", ma per davvero. Un vero teatro.

Inoltre, si verifica un interessante chiasmo tra i due ambienti paradossali: l'ambiente di vita dei ragazzi detenuti, il carcere, è un contesto finzionale nel quale avviene una riproduzione della vita esterna in maniera regolamentata – mentre il teatro riproduce l'esterno in molte sue caratteristiche vitali come la possibilità di innamorarsi, di muoversi, di incontrare gli esterni....In questo senso, il teatro all'interno dell'I.P.M. Beccaria doppia la vita distillandone degli elementi, senza che però essi siano meno vitali: le condizioni situazionali in cui si svolge il laboratorio teatrale consentono infatti di istituire, all'interno del contesto carcerario, un «setting pedagogico in cui sia possibile riappropriarsi dei significati della vita reale, rigiocandoli e risignificandoli continuamente entro uno scambio con l'esterno» (Massa 1997, p. 181).

⁴² Cfr. a tal proposito, le riflessioni di Massa, che rispetto alla tematica in oggetto rileva come ci sia: «un'autenticità dell'educazione che è istituita proprio dalla sua funzione simulativa. [...] Questo non va inteso nel senso che la scuola diventi il luogo in cui riprodurre in maniera miniaturizzata la cultura, come un ideale del teatro didattico che rappresenta la cultura esterna in piccolo, sarebbe riduttivo intendere la metafora teatrale in questo senso, di riproduzione per simulazione della realtà.» (Massa 2001a, p. 35)

INTERMEZZO I

L'innesto tra dimensione strutturale e dimensione metodologica: un episodio ponte

Iniziano le prove del monologo di Romeo.

J. recita tutto il pezzo, lo sa a memoria tutto. La memoria è buona, J. scandisce ancora con fatica le parole ma fa uno sforzo per parlare lentamente. Giuseppe Scutellà lo interrompe, correggendolo, per due volte, e gli dà la battuta.

Giuseppe Scutellà si rivolge a tutti: “Lo rifacciamo ragazzi? Da dove arriviamo qui, da che scena?”

Rifanno la scena di Giulietta e Romeo al balcone. J. mangia una fetta di pane: recita con una fetta di pane in mano. Giuseppe Scutellà glielo lascia fare e chiede: “Ma mangi solo pane? Ma si può andare al balcone da Giulietta a mangiare il panino?!”

Riprovano, e gli dà nuove indicazioni e rinforzi. Glielo fa ripetere di nuovo.

Giuseppe Scutellà: “Ancora!”

J.: “Di nuovo?”

Giuseppe Scutellà: “Sì!”

J. “Mamma mia...”

Riprovano ancora, J. segue le indicazioni del regista che alla fine gli fa i complimenti.

Giuseppe Scutellà: “Bravo! Grande uomo!! Adesso lo rifacciamo fino a che il testo c'è e scorre, poi lavoriamo sulle intenzioni. Lo rifacciamo.”

J.: “Va bene”. Agguanta un altro pezzo di pane.

Giuseppe Scutellà: “Non puoi aspettare che mangiamo tutti!?!”

S.: “In Africa non ci sono orari.”

Giuseppe Scutellà: “Questa è brutta da parte tua S.”

S.: “Ma lo sa che scherzo”

Giuseppe Scutellà [rivolto a J.]: “E dopo con noi non mangerai eh...”

J. “Non lo so.”

Giuseppe Scutellà: “Dai che stasera ti offro il kebab.”

J.: “Guarda che io devo tornare alle 11 in comunità!”

Giuseppe Scutellà: “Lo so, lo so...”

[dal diario di ricerca del 26 novembre]

ATTO II

La dimensione metodologica

**La dinamica di funzionamento dipendente dalla struttura disposizionale
dell'esperienza.
Il metodo agito.**

3.2 Il metodo agito: l'architettonica complessiva dei suoi piani di successione e di contestualità⁴³

Come già esposto nel capitolo precedente, il laboratorio teatrale all'interno dell'I.P.M. Beccaria si svolge parallelamente in due contesti differenti: la sezione e il teatro. In questi due contesti si snoda temporalmente il processo di ingaggio nelle attività. In sezione, infatti, avviene "l'aggancio" con i ragazzi ospiti dell'Istituto Penitenziario, che partecipano al laboratorio teatrale come a una delle attività trattamentali inserite nel piano educativo dell'Istituto. L'ingresso al laboratorio in teatro avviene in un secondo momento, per quei ragazzi con i quali si sono costruite le condizioni affinché il lavoro si consolidi e si prolunghi negli spettacoli da mettere in scena e nelle attività che vengono organizzate nello spazio fisico del teatro. Rientrano tra queste condizioni dei fattori interni alla pratica del laboratorio (se si è riusciti ad agganciare i ragazzi, a coinvolgerli e a farli appassionare) ma anche dei fattori esterni, oggettivi, come il tempo di permanenza in Istituto dei ragazzi coinvolti. All'interno del carcere minorile, infatti, il turn over è molto alto: nel corso di un anno di attività, generalmente, transita all'interno del laboratorio in sezione una media di 40 ragazzi. Il laboratorio intercetta molti di loro per archi di tempo ridotti e legati al periodo di incarcerazione di ciascuno. Oggetto del prossimo capitolo sarà un'analisi del metodo agito dai responsabili dell'attività teatrale all'interno dei due contesti presi in analisi. Da un'analisi delle condizioni situazionali che fungono da sfondo agente, da "teatro senza autore" (Barone, 1997, 2017) del laboratorio teatrale, ci spostiamo ora ad un'analisi pedagogica intesa come "teoria dell'azione" – come "metodica", o "strategia complessiva" composta *dall'insieme incorporeo delle procedure* e delle *pratiche* messe in atto nella situazione. Tale intreccio di azioni e di procedure si dispiega nel tempo attraverso delle specifiche fasi. La prima è la fase di ingaggio che avviene all'interno della sezione del carcere, la seconda è quella della costruzione degli spettacoli messa in atto all'interno del teatro fisico.

Durante il periodo di ricerca, le attività svolte in sezione hanno visto alternarsi, complessivamente, un totale di 13 ragazzi detenuti per 15 giorni di attività. La presenza di alcuni è stata altamente discontinua: 2 di loro hanno partecipato a soli 2 incontri, 3

⁴³ Massa R. (1987) *Educare o Istruire. La fine della pedagogia nell'epoca contemporanea*, Milano, Unicopli, p. 21

di loro a 4, uno a 1 incontro. L'unico ragazzo che in sezione è stato continuativamente presente per tutto il periodo della ricerca è A1., che prendeva parte anche alle attività in teatro. Gli altri ragazzi che partecipavano alle attività in teatro sono entrati in sezione fino alla loro scarcerazione (in 4 mesi di osservazione, due sono stati questi casi): a partire da quel momento, hanno proseguito il laboratorio solo all'interno della sala teatrale.

Come anticipato nel capitolo precedente, durante il lavoro svolto in teatro sono stati presenti 5 ragazzi detenuti ed ex detenuti (A1: un ragazzo detenuto, K.: un ex detenuto, J., S., A2: tre ragazzi che durante il periodo sono stati scarcerati e collocati in comunità o presso la loro abitazione, e hanno continuato a fare teatro) e 11 ragazzi esterni, che si sono alternati nel corso del periodo (Camilla, Sara, Sarah, Giacomo, Nataniele, Enea, Emilia, Delia, Silvia, Gianluca, Mattia).

3.2.1 Fase I – Il lavoro in sezione. Dal set al setting: costruire una disposizione materiale, relazionale e interiore. Alcune mosse metodologiche.

- **Agganciare e sedurre**

La prima mossa metodologica messa in atto dai responsabili dell'attività teatrale è quella di agganciare e ingaggiare i ragazzi detenuti alla proposta laboratoriale. Questa operazione è tutt'altro che banale: al contrario, risulta alquanto complessa, soprattutto considerando la spessa coltre di pregiudizi che i ragazzi del Beccaria nutrono nei confronti del teatro, che concepiscono come un'attività fuori dal loro orizzonte esperienziale e lontana dai loro background culturali (Barone, Berni, Palmieri & Vaccaro, in corso di pubblicazione). Tale prima mossa di aggancio e di ingaggio si dispiega attraverso varie strategie, che comprendono, innanzitutto, un orientamento consapevolmente scelto e assunto dai responsabili dell'attività teatrale. Dalle parole del regista delle attività, infatti, si evince come la tensione che innerva e alimenta le azioni messe in campo sia quella di "far appassionare a qualcosa": per farlo, occorre allestire un'esperienza piacevole, desiderabile, in grado in primo luogo di sedurre, far incuriosire e appassionare:

*Il mio compito è farli **appassionare a qualcosa**. Però devo iniziare a fargli trovare un gancio per cui **ti porto** nel mio mondo. Non posso dirti: “ah che bello il teatro, ah il teatro...”. No. Troviamo un terreno comune? Qual è il tuo terreno? (Giuseppe Scutellà, intervista 2, maggio 2019, p. 2)*

Per fare ciò, occorre assumere un’attitudine e una postura che riconosce le caratteristiche e le peculiarità dei soggetti che si hanno di fronte, che si sintonizza con tali peculiarità e che, soprattutto, *si mette in gioco direttamente* nell’attività che propone di fare (Bucchi, Guida, Marcialis & Palmieri in Centro Studi Riccardo Massa 2020, Bertolini & Caronia 2015 [1993]). In particolare, la conoscenza delle caratteristiche dei ragazzi adolescenti che abitano il carcere è il primo elemento che consente di apparecchiare un’esperienza in grado di rispondere ai bisogni e alle spinte di quella fascia di età, in quel particolare contesto, e di “scendere al loro terreno”. Come dichiarato dal responsabile dell’attività teatrale, infatti:

Allora io scendo al tuo terreno, e faccio cose che sinceramente né l’età né la voglia potrebbe permettermi di fare. Però lo faccio, e una volta che ti ho agganciato, piano piano ti devo dare un gradino, un gradino, un gradino...e arriviamo là [al teatro]. Questo è. (Giuseppe Scutellà, intervista 2, maggio 2019, p. 2)

Per “arrivare là”, per “condurre altrove” infatti, occorre innanzitutto “rimotivare alla vita” e, per farlo, occorre assumere una postura di empatia generazionale (Massa, 2001b) nei confronti dei ragazzi che consente di sintonizzarsi con loro e individuare le strategie più efficaci per perseguire i propri scopi. Come evidenzia il regista della compagnia:

*Innanzitutto io li inizio a **rimotivare alla vita**. Come? Sono ragazzini, vanno dai 14 ai 21, mi rendo conto che non so tu ma io a 21 anni non è che avevo l’idea della professione. Sono tendenzialmente persone che il gioco l’hanno sempre vissuto in maniera non sana cioè, sai: il tuo gioco erano le bambole, il loro era scendere in cortile e fare gli spacciatori. **Quindi lavoriamo per rivalutare l’azione quotidiana, tendenzialmente questo**. Poi, cosa gli faccio fare...iniziamo...veramente a giocare e relazionarci, giocare e relazionarci. Proprio: **PLAY**. Certo, devi aver voglia di giocare anche tu. Non è che puoi imporre e dire “ah devi giocare”, ti devi divertire anche tu. (Giuseppe Scutellà, intervista 2, maggio 2019, p. 1)*

- **Giocare**

“Se vuoi conoscerli in fretta, falli giocare. Se vuoi loro insegnare a vivere, lascia da parte i libri. Falli giocare. Se vuoi che prendano gusto al lavoro, non legarli al banco da lavoro. Falli giocare. Se vuoi fare il tuo mestiere, falli giocare, giocare, giocare.”

F. Deligny, Seme di Canaglia, in *I vagabondi efficaci*, p. 30

Il lavoro in sezione, all'interno della Saletta blu, si inaugura sempre con un momento iniziale di saluti informali e aggiornamenti “leggeri” dopo i quali si inizia a lavorare – e cioè, a giocare. Il regista fa in modo che tutti i partecipanti si siedano a cerchio, a terra o sulle due panchine presenti nella stanza e introduce, ogni volta, il gioco cui dare avvio: lo decide, ne spiega le regole, e dà eventualmente indicazioni su come disporre o disporsi nell'ambiente. La tipologia di giochi proposti dal conduttore delle attività è varia. Alcuni sono giochi di ruolo, come “Lupus in Fabula”: un gioco di gruppo in cui i giocatori sono cittadini di una città immaginaria, divisi tra “cittadini” innocenti (con a loro volta diversi ruoli di guardiano, veggente, prostituta...), e assassini. Il gioco è condotto da un narratore, che assegna in segreto i ruoli e dirige lo svolgimento della storia. Scopo del gioco diviene, per ciascun giocatore, scoprire i propri alleati - siano essi cittadini o assassini - e annientare i “nemici”. Nei casi di giochi di ruolo come questo, il conduttore non è sempre il regista dell'attività teatrale, capita che sia anche un ragazzo del Beccaria o un/una ragazza esterna a ricoprire il ruolo di narratore.

Altre volte, invece, i giochi proposti implicano un coinvolgimento meno mentale e più fisico, corporeo. Rientrano in questa categoria giochi che mettono alla prova attenzione e riflessi come “Bang”, in cui si è tutti disposti a cerchio, un partecipante finge di sparare a piacimento ad un altro il quale si abbassa, lascia un vuoto tra i due suoi compagni adiacenti i quali devono reagire sparando il più veloce possibile l'uno all'altro, e si procede ad eliminazione fino al vincitore. Altre volte ancora i ragazzi sono coinvolti in “simulazioni” di giochi sportivi: rugby da camera, hockey svolto con palline e racchette da ping pong, basket nel cestino della spazzatura. E ancora, altre volte ci si sperimenta con giochi maggiormente teatrali come giochi di mimo. A seconda del gioco, a volte si partecipa da soli, altre in coppie, altre in squadre - sempre composte dal regista.

○ ***Il gioco come strumento di aggancio e di ingaggio***

*“Noi da piccoli la prima cosa che impariamo è giocare, perché ci fanno giocare.
Quindi per attirare bisogna giocare.”*
(K. Focus group, marzo 2019)

In tutti i casi, a prescindere dalle differenze specifiche delle singole proposte, il gioco si rivela un potente strumento di aggancio e di ingaggio per tutti soggetti coinvolti: attraverso il gioco, infatti, si è tutti trasportati in una dimensione di sospensione, divertimento e leggerezza in grado di sciogliere e distendere il clima relazionale. Coinvolgere e far immergere quasi immediatamente in un'attività ludica tutti i soggetti coinvolti consente, innanzitutto, di dare poco tempo ai ragazzi del Beccaria di mettere in atto ruoli e atteggiamenti consueti e sedimentati nelle loro dinamiche relazionali, di “abitare il loro ruolo” di ragazzi detenuti per molto poco tempo.

Inizia il gioco, i ragazzi sono “polarizzati” a livello di posizione: A1, J. e A2 da una parte, gli studenti dell'Università Statale dall'altra. Il regista incarica Sara di dare i ruoli di Lupus in Fabula. Iniziamo – in maniera un po' confusionaria – a giocare. I ragazzi si mescolano tra loro e i ragazzi del Beccaria smettono di chiacchierare. [dal diario di ricerca del 12 novembre 2019]

Il gioco, inoltre, si inserisce nel rigido setting carcerario come un operatore in grado di far cambiare ritmo e qualità dell'esperienza attraversata: oltre a sciogliere il clima relazionale, infatti, il gioco “tiene il tempo ritmato” – introduce una variabile qualitativa entro le coordinate spazio-temporali della saletta blu e fa scattare una diversa punteggiatura del tempo. Il gioco, quindi, si inserisce nel contenitore temporale come un acceleratore che consente di far immergere da subito tutti i ragazzi in una diversa qualità del tempo percepito.

In altre parole, iniziare subito a giocare consente di non “indugiare” nei reciproci ruoli e allo stesso tempo *spinge* tutti i partecipanti *oltre e altrove*.

Una volta entrati, ci disponiamo a cerchio. I ragazzi si mettono tutti assieme nell'angolo, con Emilia, Camilla e Sara di Puntozero. Riprendiamo Lupus in Fabula, devo smettere di prendere appunti. A1, A2, S. e J. scherzano durante il gioco: il gioco scioglie il clima e tiene il tempo ritmato. Sento uno avvenire uno scarto di energia, come un clic che ci sposta tutti in un'altra dimensione. [dal diario di ricerca del 12 novembre 2019]

○ *Il gioco come mediatore relazionale*

In secondo luogo, il gioco rappresenta un potente *mediatore* relazionale (Canevaro 2008, Palmieri 2011, 2018, Damiano 2013) per tutti i soggetti coinvolti, in grado di avviare, *proteggere* e *accelerare* allo stesso tempo, processi di conoscenza reciproca. Ciò avviene innanzitutto tra regista della compagnia e ragazzi del Beccaria: nel gioco, infatti, è spesso coinvolto direttamente anche il regista, che partecipa *per davvero* ai giochi che avvia e propone, mettendosi letteralmente “in gioco sul serio”. I ragazzi del Beccaria hanno modo di conoscerlo attraverso la mediazione esperienziale del gioco che li vede coinvolti insieme – così come il regista ha modo di conoscere loro attraverso la mediazione degli stimoli che ogni gioco offre. Il gioco, inoltre, non è solo uno strumento di conoscenza reciproca nell’asimmetria del ruolo conduttore-partecipanti, ma si rivela come vero e proprio espediente per *consentire* e *qualificare* la relazione anche *tra* i diversi partecipanti. È interessante, in questo senso, analizzare uno stralcio del diario di ricerca in cui si rende particolarmente visibile e tangibile l’effetto e il riverbero che, in termini relazionali, la partecipazione al gioco ha avuto su di me che, come ricercatrice, ho preso parte attivamente a tutte le proposte:

Si gioca a Lupus in Fabula, conduce Emilia e A2 interrompe tutto il tempo. Il regista, sempre nella sua maniera giocosa e ironica, impiega tanto tempo nel “gestirlo”. Il clima è reso disteso dalle battute continue del regista e dal gioco che facciamo assieme. Nel primo turno sono io il lupo assieme ad A1: sento che questo mi consente di mettermi in relazione con A4, che sospetta di me, e quando lo uccido mi scopre e sorride. Sento che è un modo di mettermi in relazione molto *più facile e fluido* che un contatto diretto e frontale: *c’è il gioco di mezzo* che fa da mediatore nel conoscerci. Attraverso le mosse che faccio, le espressioni che ho, quello che dico...i ragazzi hanno modo di conoscermi e io di conoscere loro, ma siamo portati in una dimensione terza rispetto alla realtà. Sento e penso che in questa dimensione terza, con regole proprie, nella dialettica con il personaggio e ruolo che interpreto, sono portata a farmi conoscere anche nella dimensione “prima”, della realtà di come sono. Mi fa piacere guardare i ragazzi negli occhi per capire se mi stanno ‘sgamando’ nel ruolo di assassina. Mi fa piacere che A4 mi abbia smascherato, e poi di essere riuscita a ucciderlo per non farlo convincere gli altri, mi fa piacere che mi conosca guardando le mosse successive che decido di fare. [dal diario di ricerca del 3 dicembre 2019]

L’estratto mette efficacemente in luce due aspetti particolarmente significativi: il primo riguarda come il gioco sia uno strumento che agevola, rende fluida e più facile la relazione e la conoscenza tra i partecipanti. Il secondo riguarda la potenzialità del meccanismo di protezione che il gioco mette in campo: la reciproca conoscenza

avviene attraverso la griglia mediativa che si interpone tra i partecipanti. L'elemento protettivo, in questo caso, non è da intendersi come fattore che elimina delle possibilità connesse a dei rischi: al contrario, lo schermo e l'interfaccia del gioco ha un valore produttivo, nei termini in cui genera delle possibilità relazionali. È interessante, per esempio e in questo senso, riflettere attorno alla questione dello sguardo:

Durante il gioco riesco a sostenere lo sguardo perché è il gioco che me ne dà la possibilità e mi mette nelle condizioni di farlo – cosa che sarebbe impossibile fuori da quel contesto. Fuori dalla cornice ludica, infatti, il fatto che una ricercatrice, non detenuta, fissi un detenuto negli occhi per più di 5 secondi non è immaginabile e, se lo è, è un atto che si carica di tutt'altro portato di significato: sarebbe in partenza tutto sbilanciato, carico di sedimentazioni e stratificazioni precostituite di significato. Qui si eliminano questi carichi attraverso un lavoro in aggiunta: inaugurare e creare un mondo, il mondo del gioco, consente di spostare tutti su un altro piano e rende possibile una modalità conoscitiva neutra. In questo mondo è possibile incontrarsi – e guardarsi - in maniera protetta da schemi interpretativi predeterminati, per entrambi: per me e per A4. [riflessioni dal diario di ricerca del 3 dicembre 2019]

Inoltre, il gioco consente di iniziare un rapporto basato sulla messa alla prova di altre “facoltà” rispetto a quelle verbali: soprattutto nei giochi maggiormente fisici sono in campo dimensioni corporee come la velocità, la spigliatezza nei movimenti, il coordinamento con i compagni di squadra. C'è in campo una dimensione di metacoscienza che riguarda il modo in cui ognuno si approccia al gioco: il modo di vivere la competizione che si solleva, il modo in cui si reagisce a vittorie o sconfitte *mostrano* parti di sé attraverso un potente sistema di mediazione. Il gioco, inoltre, consente di fare gruppo con i propri compagni senza condividere niente “di sé” direttamente, a livello di informazioni o chiacchiere verbali: si è protetti dalla maschera del ruolo (Ripamonti 2014, Barone 2014) di giocatore e dalle mosse che quel ruolo induce ad assumere.

- ***Il gioco come cerchio magico. La capacità di trasfigurare lo spazio/tempo, il piacere di sentirsi altrove e di giocare con i ruoli in uno spazio protetto.***

In terzo luogo, il gioco *istituisce* un cerchio magico: un altro piano di realtà che ne sospende i vincoli, trasformandoli e trasfigurandoli, e trasporta tutti i partecipanti a immergersi in uno stato di flusso, piacere e gioia.

Iniziamo poi a giocare a ping pong e a fare canestro dentro uno sgabello capovolto e un sacchetto in mezzo alla pedana. *Mi stupisco di quanto con poco – e con strumenti assolutamente arrangiati – si trasformi quello spazio squallido che avevo avuto l’impulso di mettere a posto poco prima.* [dal diario di ricerca del 7 gennaio 2020]

Per trasfigurare uno spazio in un *campo* ed entrare in un’altra dimensione “basta poco”: due “attrezzi arrangiati”, ricavati a seconda di quello che c’è, ma riportati a un’altra funzione rispetto alla loro canonica funzione d’uso, sono in grado di modificare completamente il range di azioni, possibilità, relazioni che nascono tra gli attori in scena.

Cambiano le squadre e cambia modalità di gioco per due volte: nella prima versione siamo disposti a coppie e bisogna fare canestro in 5 colpi. Nella seconda siamo in squadre contrapposte: bisogna fare canestro senza far rimbalzare la pallina per più di 3 volte. Con il gioco si crea immediatamente un clima ridanciano: *mi dimentico di essere nel posto in cui sono, con le persone con cui sono. Mi sento immersa nel gioco, e profondamente attivata.* Giochiamo tutto il tempo, si alza la competizione, ridiamo molto ed esultiamo ad ogni vittoria. [dal diario di ricerca del 7 gennaio 2020]

Il “cerchio magico” creato dal gioco è quella dimensione che consente di andare oltre la materialità degli elementi in scena: è una strategia finzionale, un modo per creare un altro piano di realtà grazie al quale dimenticare tutto ciò che di reale e materiale (i ruoli, il contesto carcerario in cui ci si trova) c’è nella situazione e partire “da zero”. Il gioco istituisce altri ruoli, quelli dei giocatori, all’interno di un contesto immateriale formato dalle regole e dall’accordo implicito e condiviso da tutti rispetto alla dimensione finzionale del “come se”: tutti si fa “come se” uno sgabello e un sacchetto fossero un canestro. Inoltre, il gioco ha la caratteristica di fare entrare in uno stato di flusso: in una situazione di concentrazione ottimale (Turner 1986 [1982], Csikszentmihalyi 1990) che provoca la sensazione di dimenticare tutta la realtà esterna, fa salire l’adrenalina e porta ad immergersi in uno stato di piacere, divertimento e gioia *pura*.

Dopo pranzo andiamo in sezione. Giochiamo a hockey per terra, ci scateniamo. M. è infoiatissimo e molto fisico, si butta su tutti e rompe le racchette. *Ho la stessa sensazione delle altre volte: dimentico dove sono e cosa sto facendo – lo faccio con divertimento e basta.* [dal diario di ricerca 14 febbraio 2020]

Un elemento sempre presente in sezione sono le risate: Giuseppe Scutellà le stimola, fa battute, crea le condizioni (proponendo giochi di questo genere) perché si rida e ci si distenda. *Su di me, questo ha l’effetto di farmi sentire completamente immersa nell’attività che sto facendo, anche con il rischio di perdere di vista l’osservazione del*

contesto. Mi sento coinvolta, sento l'adrenalina di voler vincere e non considero più i ragazzi del Beccaria come "obiettivo" di quello che stiamo facendo. [dal diario di ricerca del 4 febbraio 2020]

All'interno del cerchio magico, infine, si verifica una sospensione dei codici abituali che orientano il modo in cui si performa il proprio ruolo nei contesti di vita quotidiana: i ragazzi del Beccaria, come i ragazzi esterni, sono messi nella condizione di sperimentare ruoli e posture relazionali inusuali ai loro schemi comportamentali e di giocare con tali ruoli in un contesto protetto dalla cornice immateriale del gioco:

In sezione ci disponiamo sulle panchine e il regista, dopo delle prime chiacchiere di introduzione, propone il gioco del mimo dei film. Ci dividiamo in due squadre (io, S1, Jack, A1 / Sarah, M., il regista Giuseppe Scutellà e Sara). Il gioco è strutturato in tre parti. Nella prima parte ogni squadra deve scegliere tre titoli di film, poi dirne uno alla volta a un membro della squadra avversaria che deve mimarlo alla sua squadra cercando di farglielo indovinare. A1 mima *"Pomodori verdi fritti alla fermata del treno"*, fa molto ridere nel tentativo di farci capire le singole parole: si sbraccia, si butta a terra, si concentra moltissimo nel mimare piccole azioni con le mani e nel fare smorfie con la faccia. I ragazzi esterni e i ragazzi del Beccaria sorridono, mi sembrano rilassati e divertiti. Alla fine riesco ad indovinare. [dal diario di ricerca del 4 febbraio 2020]

Il meccanismo innescato dal gioco genera la possibilità di rischiare, ma in un contesto protetto: il gioco rende possibile una temporanea sospensione dalla realtà e una completa immersione in un clima di non giudizio che consentono a tutti i soggetti implicati di assumere posizioni e ruoli ridicoli senza che si scatenino, da una parte, imbarazzi o paure dei commenti altrui, e, dall'altra, reazioni denigratorie atte a far prevalere i codici culturali abitualmente in vigore dentro al carcere.

- **Curare lo stile comunicativo: l'ironia e la mediazione come strumento metodologico**

Arriva il custode con due agenti in borghese, ma la chiave non gira e non si riesce ad aprire. Il regista scherza con l'agente e gli chiede "Che buone nuove ci porti, chi ha picchiato chi?". [...] Gli studenti dell'Università Statale si siedono sulle scale, mentre i ragazzi del Beccaria si separano e si mettono davanti a noi a parlare tra loro. Il regista fa la voce del fuoricampo e li prende in giro dicendo "Bene, ci sono un nero, un sudamericano, un rom e un russo...no ma allontanatevi pure! Un esempio di integrazione!". Tutti ridono e si mettono sul lato sinistro mentre Riccardo, uno studente, inizia a raccontare la storia del Thomas Moore di Shakespeare. [dal diario di ricerca del 12 novembre 2019]

Durante il laboratorio teatrale in sezione, lo stile della comunicazione impiegato dal responsabile dell'attività teatrale è sempre ironico e scherzoso, nei confronti di tutti. L'ironia è uno strumento metodologico efficace non solo per sedurre e far divertire i ragazzi, ma anche per distendere il clima relazionale e trasportare tutti i soggetti coinvolti entro un clima di gioco ridanciano, gioioso e leggero. Creare questo tipo di clima risulta fondamentale per scardinare, o perlomeno mettere temporaneamente tra parentesi, le attribuzioni precostituite e le sedimentazioni stratificate di senso che possono facilmente influenzare entrambe le parti: sia i ragazzi detenuti, che i ragazzi esterni. Il registro comunicativo impiegato "porta altrove" tutti i soggetti implicati e funge da primo "sfondo" relazionale possibile tra gli attori del processo, che nell'ironia trovano un fattore di protezione, oltre che di mediazione relazionale. Lo stile ironico, infatti, "taglia" in maniera obliqua (Bertolini & Caronia 2015 [1993]) la comunicazione e, così facendo, istituisce una rete di protezione tra i soggetti implicati nello scambio comunicativo. La mediazione dell'ironia, in altre parole, consente di costruire uno sfondo rassicurante, un campo neutro interposto tra ragazzi e responsabile dell'attività teatrale che costituisce il primo modo di relazionarsi e grazie al quale è possibile, inoltre, veicolare messaggi e indicazioni senza che essi assumano la forma di richiami o di correzioni diretti:

Il regista, ogni tanto, per richiamare A2 che continua a borbottare disturbando la scena, si rivolge in maniera indiretta agli altri dicendo: "La piantate di disturbare A2 e di togliermelo dalla conversazione?!" [dal diario di ricerca del 19 novembre 2019]

Ciò che sembra una dote è in realtà una tecnica: risultare accattivante e simpatico consente, in primo luogo, di agganciare e di sedurre, di "condurre-a-sé"; in seconda battuta, di favorire un clima relazionale disteso e sereno e, in ultimo, di intervenire e correggere comportamenti o atteggiamenti da modificare passando il messaggio in maniera indiretta, *mediata* e più efficace nell'intento di coinvolgere e trasportare i ragazzi detenuti ad immergersi nell'esperienza "surrettiziamente" (Bertolini & Caronia 2015 [1993], p. 144), senza suscitare resistenze, irrigidimenti o addirittura abbandoni.

- **Impiegare strategicamente i ragazzi esterni come risorse**

All'interno della sezione del carcere, assieme ai responsabili dell'attività teatrale, entrano anche alcuni ragazzi esterni che, preparati dal regista, partecipano al

laboratorio. Si tratta, in prevalenza, di ragazzi e di ragazze provenienti dai corsi di teatro che l'associazione promuove all'esterno del carcere Beccaria, ma anche di cittadini volontari. In tutti i casi, la relazione che intercorre tra il regista e queste figure è di profonda conoscenza e complicità. Il regista si serve di tali presenze in molteplici modi: in primo luogo, negli esercizi e nei giochi che propone fa attenzione alla composizione del gruppo, dividendo i ragazzi in squadre e in coppie quasi sempre miste. In questo modo, si spezzano i consueti equilibri e le dinamiche tra i ragazzi del Beccaria, che si trovano a confrontarsi e a relazionarsi con ragazzi pressoché della loro età in maniera differente dalle dinamiche e dai codici in uso all'interno dell'ambiente penitenziario. Con i ragazzi esterni che frequentano il laboratorio si inizia a creare, tramite la *mediazione* degli esercizi e dei giochi proposti, una nuova relazione e un nuovo gruppo. Con il passare del tempo, si generano legami di fiducia che fungono da leve per distendere il clima relazionale e far procedere le attività in modo fluido:

Il regista compone diversi gruppi disponendo ogni ragazzo del Beccaria in un gruppo diverso e chiedendo a loro di comporre il gruppo. Il lavoro procede, io sono nel gruppo con A2 che ascolta e partecipa. Si calma rispetto a come era prima, e sta dentro all'attività. Sara di Puntozero ha un ruolo di contenimento: A2 la sceglie e si rivolge a lei come con un'amica. [dal diario di ricerca del 19 novembre 2019]

In secondo luogo, la presenza di una generazione giovane consente al regista di creare un'energia e un clima vitale che fungono da potenti elementi di aggancio per i ragazzi detenuti. Come da lui stesso dichiarato, infatti:

È questo l'importante anche poi dei partner con cui lavori, degli operatori con cui lavori. Perché è bello avere una generazione giovane? Perché si diverte. Allora li tu diventi più anzianotto, e magari fisicamente non ci arrivi...però ho i ragazzi che mi trainano, a livello di energia. E io divento il pungolatore: quello che butta, propone, propone. [Giuseppe Scutellà, intervista 2, maggio 2019, p. 3]

In terzo luogo, i ragazzi esterni sono impiegati come risorse (o, ancora una volta, come mediatori) per inserire gradualmente le attività teatrali all'interno del laboratorio, ma di questo parleremo nel prossimo paragrafo.

- **Inserire il teatro gradualmente**
 - **Gli esercizi corporei e l'aggiunta graduale della regola**

In sezione arrivano A4, M1 e A2. Entriamo con Camilla, Emilia, Sarah e A1. Il regista ci propone un esercizio sulla percezione del tempo. Mette una sedia da un lato della stanza, mentre noi siamo tutti seduti su delle panche dall'altro lato della stanza.

L'esercizio consiste nel portare la sedia da un lato all'altro della stanza impiegando un tempo preciso, senza poter guardare l'orologio. Gli altri devono indovinare quanto tempo, secondo loro, ha impiegato il singolo attore che fa l'esercizio. Inizia A1, e poi A4 e M1. Durante l'esercizio lo stato di concentrazione è massimo, tutti i ragazzi guardano chi sta svolgendo l'esercizio e anche io mi sento divertita e sollecitata. Il regista esorta alla concentrazione, e a non perdere il ritmo. Dopo un po', rende l'esercizio una sfida a due. Questo elemento contribuisce a ritmare la situazione e a renderla più dinamica, a non annoiarsi. Poi si passa a un esercizio sullo spazio: il regista dispone una sedia, la cassa, uno sgabello e un altro oggetto trovato nella stanza nello spazio, cammina attraverso questi elementi e traccia un percorso a piedi, da seguire. Poi spiega l'esercizio: dopo aver provato il percorso ad occhi aperti, ci si benda gli occhi e si prova, in base alla memoria del corpo, a rifare lo stesso percorso bendati. Provano Emilia, A4, A1 e M1. Anche in questo caso, a un certo punto il regista aggiunge un elemento in più al gioco: l'attore rimane bendato, e una persona del pubblico lo guida dandogli indicazioni. Io capito in coppia con A2, da cui mi faccio guidare. Mi accorgo che man mano proseguo nel percorso il mio corpo si "chiude": torco le spalle su me stessa, ho sempre più paura. Sento di essere completamente in balia delle indicazioni di A2, mi devo fidare. Il regista poi aggiunge il solito elemento di "sfida", proponendo che siano due ragazzi bendati e condotti da persone diverse a dover fare il percorso nel minore tempo possibile. Il gioco funziona, tutti sono coinvolti e divertiti. Le coppie gioiscono dopo aver portato a termine l'impresa, e sento che l'esercizio ha contribuito a farmi stringere un legame con A2, con cui ero in coppia. [dal diario di ricerca del 17 dicembre 2019]

All'interno del laboratorio in sezione il teatro entra nell'esperienza dei ragazzi *surrettiziamente*: i giochi di riscaldamento si trasformano, senza che questo venga dichiarato, in esercizi corporei tesi a sviluppare percezione e autoconsapevolezza di sé e del proprio corpo nello spazio e nel tempo, o mirati a creare fiducia nei compagni di attività. Si tratta dei primi esercizi teatrali, la cui regola viene inserita pian piano, gradualmente: il conduttore delle attività teatrali presta la massima attenzione a mantenere un'identità ibrida a tali momenti di transizione del lavoro – per cui dal gioco si passa ad un esercizio senza che però venga spezzata la magia creata dal primo momento del laboratorio. In questi esercizi, infatti, la dimensione della piacevolezza, del ritmo, e dell'*agon* (Caillois, 2000 [1967], Huizinga 2001 [1946], Antonacci, 2020) sono sempre presenti, commisti e intrecciati a regole che man mano si sommano fino a portare all'incontro con il copione.

- **L'impatto e l'incontro con il copione**

Quando rientriamo dalla pausa ci rimettiamo in cerchio e il regista dice "facciamo un po' di memoria". Distribuiamo un copione del "Romeo e Giulietta" ogni due persone, e il regista assegna i ruoli dei personaggi ad A2, A4, Y. e M. Si inizia a recitare,

leggendo il copione, seduti sulla panchina. I ragazzi nuovi, A4, Y. e M., guardano incuriositi Emilia e Sarah che recitano il testo a memoria senza leggere, sembrano incantati. *Sentirle recitare il testo in maniera così fluida ed espressiva fa un certo effetto in confronto alla lettura faticosa e accidentata dei ragazzi del Beccaria.* A2 se la cava, A4 dice che fa fatica a leggere senza occhiali da vicino. Fa impressione sentire un italiano poco comprensibile e antiquato come quello del testo di Shakespeare in bocca a loro in quella situazione, non si capisce molto di quello che stanno dicendo e lo scarto con chi sa recitare è evidente e stridente.

A4, mentre legge le battute, esclama: “Figa se è strano!”

A2 sospira e scuote la testa: “Questo Shakespeare io minchia...(non lo capisco)”

M. aggiunge: “Io non ci sto capendo un cavolo.” [dal diario di ricerca del 3 dicembre 2019]

L’incontro con il copione che avviene in sezione è particolare: il testo è una presenza materiale, ha una sua “fisicità”. Viene consegnato come uno sconosciuto ai ragazzi, che lo ricevono tra le mani al termine delle due ore di laboratorio e vengono *gettati* e buttati a capofitto nella sua lettura. Il copione entra in scena come corpo estraneo, e viene introdotto senza una presentazione verbale della sua storia, dell’autore, del senso della vicenda raccontata. Il regista non dà spiegazioni di significato del testo o di quello che si sta facendo: non fa “cornice” in termini verbali. Come avviene con il gioco, i ragazzi sono portati a iniziare a *fare*: in questo caso, iniziare a leggere ad alta voce e a recitare. La priorità del regista è data primariamente alla dimensione dell’azione: l’imperativo è iniziare a fare e far fare. La confidenza con il testo, e la sua padronanza, si costruisce per il tramite di tutta una serie di passaggi successivi. Anche in questi momenti iniziali, infatti, il regista impiega strategicamente i ragazzi esterni per attivare la curiosità e il desiderio di imparare il copione dei ragazzi detenuti. Grazie alla meraviglia e alla magia di vedere recitare e performare bene le parole sconosciute e ostiche che incontrano sul testo, infatti, i ragazzi del Beccaria sono mossi nel desiderio di imparare il copione. Questa sapienza strategica nel saper sfruttare le competenze dei ragazzi esterni per affascinare, meravigliare e muovere i ragazzi detenuti si applica, allo stesso modo, ai ragazzi del Beccaria che frequentano i corsi di teatro da tempo – e che quindi risultano competenti e capaci al pari dei ragazzi esterni.

Torniamo, chiacchieriamo ancora su S., e poi il regista fa leggere il copione a S1. per poi farlo ripetere ad A2, senza copione. [dal diario di ricerca del 7 gennaio 2020]

In alcuni casi, invece, l'incontro con il copione avviene in maniera ancora più particolare e ancora più "incorpata" e incarnata (Barone 1997, 2020; Varela, Thompson, Rosch, 1992): non viene distribuito il testo, ma al contrario vengono fatte performare, dai ragazzi che frequentano il laboratorio da più tempo, delle scene corali in cui i ragazzi nuovi vengono chiamati a *stare dentro*, cercando di carpire e imitare sia i movimenti sia le parole del gruppo. L'apprendimento avviene, così, per via *immersiva*:

Il regista fa fare una prova di memoria dell'Antigone in una maniera tutta speciale: fa mettere in scena la prima scena corale. Camilla, A1, Sarah e A2 sanno a memoria le battute e la partitura corporale, mentre io A4 e M. no. I ragazzi che la sanno recitare ci guidano nelle azioni: li dobbiamo guardare ed imitare. La stessa cosa accade per quanto riguarda le parole: non le sappiamo, e siamo costretti a guardare chi sa le battute per cercare di ripeterle e andargli dietro. *È una strana sensazione per me, mi sento estranea e non integrata in quello che sto facendo la prima volta, non riesco a seguirli pienamente nelle battute e nei movimenti. La seconda volta sento che il mio corpo ha già immagazzinato la musicalità delle parole e anche alcune parole, oltre che i gesti e le azioni associate alle parole da dire. È una strana sensazione anche questa, penso che è così che si devono sentire i ragazzi che non sanno bene la lingua e penso anche che è così che possono sentire la gradualità di un apprendimento che prende letteralmente corpo e 'cresce dentro'.* A2 sa a memoria tutte le battute e i movimenti, che recita solennemente e con la voce alta, è molto coinvolto in quello che sta facendo, è molto carico. *Mi sembra contento di "ritrovarsi" tutti assieme a distanza di un anno a ripercorrere quella che deve essere stata un'esperienza fortissima per lui (l'Antigone al Piccolo Teatro dell'anno precedente).* Quando finiamo il primo giro viene vicino a me e mi abbraccia in maniera affettuosa, dicendomi scherzosamente che faccio ridere e non so le battute. *È interessante come si capovolgano i ruoli: A2 ha un ruolo da guida nei miei confronti e nei confronti di A4 e M. che non hanno mai recitato. Il modo in cui si avvicina a me è molto differente rispetto agli abituali toni sfidanti e provocatori, ed è incredibile come questo sia stato effetto della scena che ha appena svolto, che mi sembra gli abbia dato grande forza. Mi sembra una prova concreta di come si senta competente, e di come questo sentirsi competente disinnesci il ruolo in cui si mette di solito da provocatore – mostrando atteggiamenti che al contrario sono premurosi e affettuosi nei confronti di chi, in quel frangente, è meno competente di lui.* Testimonianza di come il momento sia stato per lui potente è il fatto che quando andiamo via A2 si tiene il copione da portare in sezione, e il regista gli dice di fare imparare ad A4 le battute. Il regista si rivolge anche ad A4, chiedendogli "Lo impari?" ed A4 risponde di sì. [dal diario di ricerca del 17 dicembre 2019]

- **Accogliere e offrire momenti di rielaborazione**

Durante i laboratori in sezione non solo si gioca e si fa teatro, ma, soprattutto nei momenti di pausa o in quelli finali, ci si confronta tra tutti in maniera informale. Accade sempre, infatti, che i ragazzi detenuti esternino loro riflessioni, emozioni o bisogni che esulano dagli esercizi teatrali e dal mandato del laboratorio: quando ciò succede, il responsabile delle attività si mette in ascolto individuale – affiancandosi e a volte stimolando direttamente le esternazioni dei ragazzi con domande dirette – oppure accogliendo ciò che i ragazzi portano e lasciando che sia anche il gruppo ad interagire:

Durante la pausa (siamo nel solito atrio sotto, puzzolente di fumo e caldissimo) il regista chiacchiera con A4 su A2, facendosi spiegare come è andata la settimana prima. A4 ha confidenza con il regista e gli racconta che A2 la notte dopo essere rientrato dal permesso ha tirato su una canna dopo l'altra, e che si sono stravolti. Il giorno dopo (probabilmente per l'odore e/o le condizioni in cui erano) gli agenti si sono accorti. A4 ci tiene a dire che non ha fatto l'infame con A2, anche quando gli agenti gli hanno chiesto se fosse stato lui a tirare fuori il fumo. Il regista gli fa notare come avrebbe potuto fermarlo, ricordandogli che sarebbe uscito dal carcere di lì a poco e che quella che stava per fare era una cavolata che poteva (come poi alla fine è successo) metterlo nei guai. A2 gli risponde che "sono scelte sue! Io glielo dico ma poi...se lui vuole...". Il regista, in modo ironico, gli dice "eh si certo, bravo, sono cavoli suoi, ma bene!". S2 e M. stanno lì ad ascoltare, molto attenti. *Chissà, mi chiedo, se hanno momenti di confronto con gli adulti e tra loro in cui parlano di quello che succede agli altri e lo mettono a tema.* [dal diario di ricerca del 11 febbraio 2020]

La disposizione ad accogliere e a offrire momenti di rielaborazione nella forma di scambi informali fa strutturalmente parte della proposta del laboratorio teatrale ed è un elemento metodologico molto importante. Tali momenti, infatti, aiutano i ragazzi ristretti a condividere, confrontarsi, o anche solo sfogarsi, con figure estranee che, come nell'estratto sotto riportato, possono alle volte aiutare a far loro riconsiderare questioni o aspetti, aprendo a nuovi possibili modi di significare la loro esperienza.

Finiamo l'esercizio e nella pausa inizia una discussione sul valore dello psicologo aperta da A2, che dice che non gli serve a niente e che gli "sta sul cazzo che mi fa tutte quelle domande". Il regista gli chiede come mai non lo sopporti e si apre una discussione con tutti. A1 dice che alcuni l'hanno aiutato, noi "operatori esterni" diciamo da quanto andiamo dallo psicologo (ci andiamo tutti, in molti anche da 10 anni) e A2 si mostra molto sorpreso. Il regista poi dice quanto è bello avere una persona che ti ascolta senza giudicarti, e fa un commento molto positivo su uno psicologo del carcere. [dal diario di ricerca del 3 dicembre 2019]

- **Dal set al setting: costruire una disposizione materiale, relazionale e interiore.**

Ci disponiamo a cerchio. Si gioca a Bang tutti insieme [diario di ricerca del 19 novembre 2019]

Durante il lavoro in sezione siamo al grado zero dell'esperienza: a disposizione non c'è nulla se non le sue condizioni strutturali - i tempi, lo spazio, i corpi del responsabile dell'attività teatrale, dei ragazzi detenuti e dei ragazzi esterni. Con questi "ingredienti" si crea la scena e lo spazio si trasforma, assume un'altra connotazione grazie al modo in cui tali componenti sono articolate tra loro e attivamente giocate: il set diventa *setting*.

Quando ci mettiamo a fare lezione con i ragazzi in sezione il come siamo situati nello spazio, come ci predisponiamo, diventa setting poi subito dopo: tu entri in un ambiente e già quell'ambiente ti predispone a...e questa non è una dote personale empatica: no, è una metodologia di lavoro! [...] C'è una tecnica dietro! (Giuseppe Scutellà, intervista 1, novembre 2018, p. 19)

La disposizione materiale si combina, come evidenziato, a una postura (o, ancora, a una disposizione) interiore dei conduttori e alla costruzione di un clima relazionale che acquiscono, nei ragazzi detenuti come in tutti i partecipanti, la sensazione di trovarsi letteralmente in un "mondo diverso" e di "sentirsi un'altra cosa": è la qualità della presenza e della postura attitudinale degli attori in campo che genera un campo esperienziale in grado di produrre significativi scarti percettivi ed autopercettivi - nei ragazzi detenuti, ma non solo. Come testimoniato dalla responsabile delle attività teatrali, infatti, la modificazione nella percezione di sé testimoniata da alcuni ragazzi detenuti non si riferisce solamente alla condizione di mutamento delle coordinate spazio-temporali che avviene con il trasferimento entro il contesto della sala teatrale: tale mutamento inizia a percepirsi a partire dalla frequentazione del diverso spazio relazionale che si crea in sezione. È lì, infatti, che inizia una trasformazione:

R. parlava di "sentirsi in un altro luogo e sentirsi un'altra persona" non soltanto quando veniva in teatro ma anche nella Saletta blu: in relazione proprio alla presenza di Beppe, alla nostra presenza, alla presenza dei ragazzi esterni...cioè proprio a quello che lui sentiva che poteva concedersi con le figure degli adulti o degli esterni. Lui faceva riferimento anche a quello che succedeva nella Saletta blu, non solo all'interno del teatro fisico. Tanto sta nel clima che tu riesci a costruire e nell'atteggiamento che tu riesci a dare. (Lisa Mazoni, intervista 1, novembre 2018, p. 18)

3.2.1.1 Rielaborazione. Un'esperienza di-vertente: del piacere di sentirsi altrove. La prima tessera del domino per l'ingresso in teatro.

Il primo contatto con i ragazzi detenuti è quindi allestito attraverso la combinazione di attenzioni, pratiche e procedure particolari, che risultano particolarmente efficaci nel coinvolgerli all'interno dell'esperienza e, in alcuni casi, nel farli appassionare tanto da ingaggiarli in maniera strutturale nelle attività. In primo luogo, dalle osservazioni emerge come sia un'esperienza costruita sotto il segno del divertimento, del piacere, della gioia (Thompson 2009, Fink 2008 [1957], Van der Meulen & Omstead 2021) e della motivazione legata (anche) all'entrare in contatto, giocare e lavorare con ragazzi e ragazze esterne (Kanter 2007). Questa caratteristica è considerata vincente e assunta consapevolmente dal responsabile dell'attività teatrale – che ne rivendica il valore mettendo in luce come, all'interno dell'esperienza del teatro, venga agito un modello di formazione opposto a quello tradizionale:

Questo è un primo contatto, che non puoi fare con la formazione classica, non puoi prendere un ragazzo che ha fallito ovunque, in primis a scuola, e al limite gli proponi di fare il panettiere. Con chi? Con un settantenne chiuso in laboratorio: cosa gli stai dando? Una professione. Ma a quello lì non fregherà molto [...] e poi ti cede perché non è un percorso individualizzato. (Giuseppe Scutellà, intervista 2, maggio 2019, p. 1)

Come già esposto all'inizio del capitolo, le attenzioni dedicate alla costruzione di questo primo contatto sono rivolte a garantire un'esperienza che entri in sintonia con le caratteristiche dei ragazzi da coinvolgere: giocare, in questo senso, non aggancia solamente la parte ludica e gioiosa dell'età adolescenziale, ma è un atto scelto consapevolmente e in contrasto con l'esperienza – generalmente fallimentare – che i ragazzi del Beccaria hanno della formazione classica. Giocare assieme a coetanei, inoltre, è un'ulteriore scelta che si colloca nella traccia di un “percorso individualizzato” – atto a rispondere al bisogno di socialità e di attività da svolgere in gruppo. Tutto ciò *di-verte* (Antonacci 2020), nel triplice senso in cui si differenzia dai percorsi di formazione classici, fa evadere dalle condizioni situazionali del contesto carcerario⁴⁴ e, in ultimo, fa sperimentare *il piacere di essere altrove* (Barone 2020). In

⁴⁴ Kanter, a proposito di questi due elementi, sottolinea il valore del giocare in un ambiente disciplinare evidenziando come, nel corso del laboratorio da lei condotto presso lo United States Medical Center for Federal Prisoners di Springfield, in Missouri, «What was liberating for the inmates was not dialogue,

sezione si creano le condizioni di aggancio dei ragazzi, le prime basi per farli affezionare al progetto, per far nascere in loro una motivazione e guidarli nell'esperienza di apprendimento: in questo senso, il gioco ha un valore fondamentale nei termini in cui consente di immettere tutti i soggetti in un campo nuovo, mediato, scevro da una finalizzazione esterna all'attività che si sta svolgendo, in grado di far dimenticare temporaneamente la referenza alla realtà, alle sue regole, ai suoi ruoli – e di sperimentarsi in un contesto protetto. L'intera esperienza svolta in sezione, in conclusione, è costruita come esperienza mediativa: è la prima *tessera del domino* (Canevaro 2008) che collega l'esperienza dei ragazzi in sezione a quella che, nel caso, potranno svolgere all'interno della sala teatrale. Si tratta di una mediazione esperienziale la cui qualità principale è proprio quella di scatenare un *effetto domino*: aprire a una serie di possibilità, traghettando i ragazzi coinvolti nell'esperienza successiva (Canevaro 2008, Dewey 2014 [1938], Palmieri 2011). Come osservato dal responsabile dell'attività teatrale, infatti:

E pian piano fai arrivare il teatro. Non ho mai fatto...non sono mai arrivato con il copione in mano. Ma mai...costruisco qualcosa che pian piano ti porta lì, e a un certo punto tu sali sul palco. Lo diceva bene R., che in una conferenza con Fausta Sabatano diceva: "A un certo punto mi sono trovato sul palco a recitare, e non sapevo neanche com'era". (Giuseppe Scutellà, intervista 2, maggio 2019, p. 4)

L'estratto e le osservazioni svolte, inoltre, mettono in luce un secondo aspetto riferibile alla particolare modalità di coinvolgimento dei ragazzi nell'esperienza di apprendimento delle tecniche teatrali. All'interno della sezione del carcere, infatti, la gradualità e l'aggancio avvengono per il tramite di un coinvolgimento affettivo e corporeo che *viene prima*, o meglio, *assieme* all'acquisizione della professionalità teatrale intesa come contenuto di apprendimento. L'accesso al copione, infatti, non si organizza «a partire da nozioni teoriche, *ma dalle attività cinestetiche di un soggetto incarnato, di un individuo concreto fatto di carne e d'ossa in rapporto con il mondo.* Dalla conoscenza e dall'interpretazione di sé che tale soggetto può acquisire *attraverso il movimento e l'azione*, indipendentemente da qualunque verbalizzazione didattica.» (Massa 1997, p. 159, corsivo mio). La valorizzazione delle componenti corporee, emotive e sociali in atto all'interno del laboratorio teatrale è una caratteristica peculiare

but play. Through the workshops, we came to understand that play, for the inmates, was not merely fun—it was the only way to be free.» (Kanter, 2007, p. 394)

che consente ai ragazzi di calarsi in un'esperienza di apprendimento molto lontana dai loro orizzonti, e anche molto difficile rispetto al loro livello culturale e di alfabetizzazione di partenza. Forse, come suggerisce Riccardo Massa, è da tale valorizzazione che bisogna «riprendere le mosse per combattere l'analfabetismo primario e di ritorno: *dal rapporto tra gesto e parola.*». L'esperienza di teatro, in questo senso, ribalta l'asse e il modello classico di apprendimento configurandosi come «scuola del corpo e dell'avventura per accedere al libro, a differenza del cammino inverso di tipo tradizionale.» (Massa 1997, p. 159, corsivo mio). Tale valorizzazione, infine, è la chiave che consente l'aggancio in sezione, ma che si prolunga, si espande e si potenzia ulteriormente all'interno del teatro fisico.

3.2.2 FASE II - Il lavoro in teatro. La costruzione di una materialità al quadrato

Arrivati in teatro, i ragazzi della sezione abitano la materialità della situazione descritta nel capitolo precedente: si immergono in quel dispositivo residenziale e comunitario su cui si ingrana la 'seconda fase' del metodo, dopo l'aggancio avvenuto in sezione. Tale seconda fase è composta da due piani di lavoro, che si intrecciano a vicenda: il lavoro *fuori dal* e il lavoro *sul* palco. Durante il periodo di ricerca, l'osservazione ha seguito la costruzione e la messa in scena di tre spettacoli: "Romeo and Juliet Disaster", "Antigone" e "Errare Humanum est". Tra questi tre spettacoli, il primo era una nuova produzione e soprattutto la prima performance pubblica da quando il teatro Puntozero Beccaria è stato aperto alla partecipazione del pubblico svincolata dalla richiesta di permessi e autorizzazioni da parte dell'IPM: la maggioranza di osservazioni sul processo in atto si è concentrata su questa fase di lavoro, particolarmente intensa e interessante dal punto di vista della densità delle variabili metodologiche del processo osservato.

FUORI DAL PALCO. Il governo della materialità: apparecchiare e orchestrare la situazione

"C'è da costruire un sostrato che sospinge"
[Giuseppe Scutellà, dal diario di ricerca del 16 novembre]

- **Stare con i ragazzi (detenuti e non) e averne cura**

In teatro i ragazzi stanno alle attività del regista, che non si stacca mai da qualcosa che succede sempre: si alterna in posizioni differenti all'interno della sala, a volte stando in mezzo ai ragazzi, a volte isolato dietro la consolle, a volte appartandosi con un piccolo gruppo. Anche quando è separato dai ragazzi, coglie ciò che accade all'interno del teatro ed è a disposizione completa e continua dei ragazzi – che si rivolgono a lui molto spesso, andandogli vicino per chiedergli indicazioni, per raccontargli pezzi della loro giornata, per fare battute. [dal diario di ricerca del 12 novembre 2019]

All'interno del teatro fisico, il contatto tra i responsabili dell'attività (il regista Giuseppe Scutellà e l'attrice Lisa Mazoni) e i ragazzi è un contatto continuativo, diretto, implicato a livello corporeo, che si modula all'interno del lungo tempo condiviso assieme. Gli adulti abitano la materialità della situazione assieme ai ragazzi, sono imbricati con loro all'interno della medesima esperienza e costantemente vigili e attenti a ciò che accade al suo interno: agli umori del gruppo e dei singoli, ai loro bisogni e alle loro richieste – anche quando queste ultime non sono esplicite. Questa promiscuità e prossimità – fisica e relazionale - si traduce, infatti, in una capacità di ascolto e di attenzione in grado di intercettare gli umori e le istanze del gruppo e dei singoli, e di prendersene cura:

Mentre si lava i denti con lo spazzolino elettrico il regista dice che non porta A1 in sezione oggi. Penso proprio sia un accorgimento nei suoi confronti. (...) Il regista dice ad A1. di non fare niente, di fermarsi: “Fatti coccolare tu, riposati, stai fermo. È da stamattina che ti sbatti.” [dal diario di ricerca del 10 dicembre 2019]

- **Accogliere nell'esperienza: la cura inscritta nel rispetto dei tempi, nelle cose e nei gesti.**

Arrivo in teatro e ci sono Lisa Mazoni, Camilla, Silvia, Emilia e J., che arriva dalla prima notte in comunità ***. Arrivano poi S. e A1 dalla sezione, Lisa gli chiede se hanno mangiato (se vogliono una brioches: gliela sarebbe andata a prendere il Giuseppe). S. e A1 vanno con J. a fumare una sigaretta e J. gli racconta della comunità. Scopro che Lisa lo va a prendere e riportare in comunità a *** sempre, perché è obbligatorio che sia accompagnato. [dal diario di ricerca del 26 novembre 2019]

Nell'estratto precedente sono contenute alcune attenzioni e strategie che contraddistinguono la metodologia di lavoro in teatro. Innanzitutto, il momento dell'ingresso è sempre tranquillo: i responsabili dell'attività teatrale danno il tempo ai ragazzi di acclimatarsi, chiacchierare tra loro, aggiornarsi. Non solo: la fase dell'ingresso è accompagnata, sempre, da particolari attenzioni verso i ragazzi detenuti iscritte in domande ma soprattutto in gesti di cura: la cura dell'esperienza del singolo e del suo benessere è tradotta nel gesto di preoccuparsi e nel caso provvedere ai suoi

bisogni e desideri materiali, da quello di nutrirsi a quello di fumare una sigaretta. Spesso, infatti, il responsabile delle attività teatrali compra e distribuisce sigarette ai ragazzi detenuti, che non riescono a procurarsele in carcere. Inoltre, lo stralcio del diario di ricerca mostra come i responsabili dell'attività teatrale si occupino materialmente dell'accompagnamento da e in comunità di ragazzi che, terminato il periodo di reclusione, continuano a frequentare il laboratorio teatrale e le sue attività. Questi primi tre aspetti concorrono a creare una fase iniziale dell'esperienza contraddistinta dall'accoglienza, e meritano un approfondimento distinto.

○ *Allevare e nutrire per portare altrove e costruire il gruppo: il cibo*

Come già descritto nel capitolo precedente, il cibo è un attivo protagonista dell'esperienza del teatro. Sempre presente e a disposizione dei ragazzi sottoforma di dolcetti, caramelle o frutta sparsi in giro per la sala – viene inoltre o preparato o ordinato dai responsabili del laboratorio per rifornire i pranzi e le cene della compagnia. Il cibo è un attore che concorre a creare il clima familiare prodotto dal dispositivo residenziale in atto all'interno del laboratorio in teatro, ma allo stesso tempo è oggetto di un'attenzione intenzionale e strategica da parte del regista della compagnia. Come lui stesso ha dichiarato durante il periodo di osservazione della ricerca, infatti:

Mi avvicino al regista e, avendo osservato il momento del pranzo, gli chiedo: “*Tu dai molta importanza al cibo, vero?*”. Lui mi risponde: “*Moltissima, perché penso sia il fondamento di tutto, proprio la base. È un gesto di amore, preparare per loro. È un momento importantissimo: senza quello significa che dovrebbero risalire, mangiare in mensa, tornare carichi di quello che hanno preso di là in sezione...invece così non si spezza il flusso, il momento. È un momento importantissimo per costruire il gruppo.* [dal diario di ricerca di sabato 9 novembre 2019]

Il cibo è quindi un collante e un mediatore metodologico in cui iscrive l'intenzione della cura, dell'accoglienza e della costruzione della comunità. L'attenzione relativa al fatto che si mangi, e si mangi bene, è riservata, infatti, non solo ai ragazzi detenuti ma a tutti i ragazzi presenti – ed è un'attenzione che il responsabile dell'attività teatrale *educa ad avere verso tutti*:

Al termine dello spettacolo distribuisco il questionario agli studenti e poi salgo in teatro, dove i ragazzi allestiscono la cena. Sono stati anche oggi tutto il tempo in teatro ad allestire il convegno dell'Università Statale, Camilla è lì dalle 8 del mattino.

L'attrice, Lisa Mazoni, e il regista, Giuseppe Scutellà sono molto attenti a distribuire i compiti tra i ragazzi: mandano a turno l'uno o l'altro ad aprire la porta e a prendere il cibo. Il regista rimprovera il gruppo dei ragazzi per non avere preparato il piatto a Nat, che sta sistemando la tecnica. Ha sempre un'estrema cura e attenzione verso il gruppo. [dal diario di ricerca di lunedì 2 dicembre 2019]

Il regista offre la torta di compleanno del ragazzo della troupe dei documentaristi ai ragazzi della statale. Nel frattempo, hanno cantato la canzone di compleanno e fatto la sorpresa delle torte. Ha sempre questa attenzione all'accoglienza tramite il cibo. [dal diario di ricerca del 12 novembre 2019]

Dal punto di vista simbolico, oltre che materiale, questa estrema attenzione al cibo rimanda ai gesti dell'allevare, del nutrire e del sedurre (Massa, 1997, pp. 25-26): per portare altrove, per condurre altrove *serve* agganciare i ragazzi con i giochi in sezione, ma *serve* anche costruire un sostrato nutriente e affettivamente carico, che *lega* i ragazzi - all'esperienza, e tra di loro.

○ ***Fare attenzione al singolo: la presa in carico***

“Ti viene meglio il ruolo quando non è la tua parte, è matematico, perché non sei in ansia rispetto al tuo personaggio.” [Giuseppe Scutellà, diario di ricerca del 26 novembre]

S. è rientrato dalla sezione dove ha recuperato tutti i suoi effetti personali per il rientro a casa. Scopro che l'attrice responsabile del progetto, Lisa, lo riaccompagnerà a casa con tutte le borse, e poi lui ritornerà in teatro la sera per lo spettacolo. Il regista gli dice di portare anche sua mamma allo spettacolo. S. è molto emozionato. Lisa chiede chi la può/vuole accompagnare a riportare S., e visto che mi sembra una bellissima occasione mi propongo io, all'unisono con Lisa che dice “è un'occasione per vedere la scarcerazione di un ragazzo”. Montiamo sulla macchina con S., che è emozionatissimo. Lisa gli chiede se vuole fermarsi a prendere un regalo per sua mamma, un mazzo di fiori...lui è contento e dice che gli piacerebbe, ma alla fine non lo facciamo perché è tardi. Il viaggio prosegue con delle chiacchiere leggere, Lisa dice “sono giorni in cui la sensazione è come quella di quando ti nasce un bambino”. S. è molto affettuoso con lei, sorride alle sue battute. Arriviamo a casa di S. che vede suo papà di ritorno dalla pesca all'orizzonte. Arriva e si abbracciano, Lisa gli dà una bottiglia di spumante che aveva in macchina e gli lascia il cellulare per comunicare dopo quando lo saremmo dovute venire a prendere. Aspettiamo S. andando a fare benzina e chiacchierando. Io le chiedo se non ci fosse stata lei chi avrebbe riaccompagnato S. a casa, e lei mi risponde “nessuno!”. [dal diario di ricerca del 10 dicembre 2019]

Come si evince dall'estratto, la funzione dei responsabili dell'attività teatrale va ben oltre il fare teatro, debordando in un ruolo educativo esplicito. Accompagnare i ragazzi

dalla comunità al teatro, accompagnarli a casa dopo la scarcerazione sono gesti che rivestono l'esperienza teatrale di altro significato: per i ragazzi detenuti, infatti, i responsabili dell'attività teatrale diventano delle figure che li prendono in carico a 360 gradi, ben oltre il mandato "teatrale" di costruzione degli spettacoli. Tutto ciò contribuisce a renderli dei punti di riferimento – ma soprattutto a rendere tale *l'attività teatrale*, che diviene un collante e un fattore di continuità tra le due realtà, del carcere e del mondo esterno. Anche S., come J., è adesso "obbligato" a tornare in carcere in altra veste, quella di attore, e con sé porta il fratello e il padre, che verranno a vederlo a testimonianza di tutto il lavoro svolto nei mesi di reclusione. Tale livello di presa in carico educativa, inoltre, passa anche dal fatto che i responsabili delle attività teatrali si confrontano attivamente con altri operatori dell'I.P.M. su questioni che riguardano provvedimenti disciplinari e percorsi educativi dei ragazzi che partecipano all'attività di teatro.

Giuseppe Scutellà e Lisa Mazoni tardano perché sono ancora a colloquio con la direttrice dell'I.P.M. per parlare di A1. Quando arrivano, si rivolgono a A1 dicendogli come è andata: non gli raccontano molto, solo il regista gli dice che gli hanno dato un ultimatum, un'ultima possibilità: se risulterà ancora positivo al test delle urine il teatro per lui sarà sospeso per sempre. A1 si mette le mani nei capelli. Il regista lo guarda e gli dice "è proprio la tua ultima possibilità, fai i tuoi conti, hanno detto che già la punizione è stata ridotta da sei mesi di sospensione delle attività a due mesi, ma adesso ci hanno dato i permessi perché tu esca anche le notti...tutto ciò a patto che tu sia pulito, altrimenti stop, basta: finito per sempre". Chiude il discorso così e andiamo in sezione. [diario di ricerca del 18 febbraio 2020]

Tutto ciò rende evidente come all'interno dell'esperienza teatrale sia in gioco un elemento di cura educativa che non va interpretata nel segno di una pratica riabilitativa o di mero accudimento (Ferrante, 2016). Come sostiene Palmieri, infatti, aver cura di un'esperienza educativa, e del processo in cui essa si dà, significa «certo aver cura delle persone, o meglio dei loro corpi, ma soprattutto aver cura di ciò che si istituisce e si costruisce per aver cura di loro, di quelle mediazioni che si mettono in atto per poter introdurre, accompagnare, accomiatore qualcuno dalla e nell'esperienza educativa. Ciò comporta aver cura dei contesti in cui l'esperienza si svolge, e quindi della particolare temporalità, progettuale e processuale, che la connota, oltre che della continuità spazio-temporale con il mondo della vita, che fa da sfondo sociale ma anche progettuale dell'esistenza di chi in educazione è coinvolto.» (Palmieri 2011, p. 38).

- **Punteggiare e scandire il tempo: istituire e destituire fasi, tollerare le pause, lasciare momenti di autonomia**

Come già evidenziato nel capitolo precedente, i tempi in teatro sono dettati dalle attività che si devono fare (memoria del copione, montaggio, pulizie, comunicazione, prove sul palco, pasti...) che trovano una strutturazione “ricorrente” e “autonoma”: il responsabile dell’attività teatrale, come un direttore d’orchestra, dà “il là” e innesca determinati processi, e poi li presiede. Il tempo interno del laboratorio teatrale è gestito dal responsabile delle attività che ne decide le scansioni e le partizioni: istituisce e destituisce il momento delle prove di memoria, quello del pranzo, quello delle pause, quello delle prove e delle cene.

Il regista *chiude la riunione* dicendo “ora il momento torta di Emilia, caffè, sigaretta e poi si lavora!!” [diario di ricerca di sabato 9 novembre 2019]

E, talvolta, governa le azioni dei partecipanti in maniera direttiva:

Si riprendono le prove in costume. Finite le prove, il regista dà un rinforzo a J., e a tutti dice “Faremo un gran lavoro”. Li motiva e poi intima loro di posizionare ciascuno il proprio costume perché venga ritrovato. Non vuole sentire di costumi persi. [dal diario del 12 novembre 2019]

Ciò significa curare in particolare il momento istituyente, di inizio, quello di mantenimento dell’attività, e quello finale, di scioglimento. Presidiare i tempi e lo svolgimento delle attività significa curare il ritmo interno di ciascuna attività (tenerlo alto senza sfiancare i ragazzi ed esaurirne le energie, tenerlo morbido senza lasciare che le energie si sgonfino) e l’andamento di tutta la giornata. Come evidenziato nel capitolo precedente, in teatro l’impressione è che siano tutti “affaccendati”, ma in maniera organica ed equilibrata, in un “caos strutturato”. Questo caos ha anche dei “momenti morti” a volte tollerati, a volte intenzionalmente istituiti e pensati, di decompressione. Non c’è un controllo pressante sul fatto che debbano lavorare tutti sempre e per forza e, anzi, dato il lungo tempo a disposizione insieme tali momenti di decompressione risultano non solo fisiologici, ma anche funzionali e quindi oggetto di un governo strategico esplicito:

Si torna in teatro dalla sezione. Il regista dice: facciamo uno spritz di pausa e ricominciamo. La sala è ancora allestita come la mattinata: Lisa dice di smontare ai tecnici e agli altri di ripassare la memoria. [diario di ricerca 19 novembre 2019]

Il teatro è una realtà multilivello, in cui in uno stesso momento si muovono e agiscono parallelamente attori e processi diversi. L'abilità dei responsabili dell'attività teatrale è quella di saperli intercettare, mettere in comunicazione e direzionare: per farlo è necessario avere una visione duplice, sul caso particolare e sull'insieme in un sol colpo, e governare i flussi in un disegno complessivo. Oltre che attraverso il presidio dei tempi e la distribuzione nello spazio, ciò avviene tramite la distribuzione di compiti e ruoli ai ragazzi presenti:

Giuseppe Scutellà: "È la una meno dieci, cosa volete fare? Proviamo con S e A., mangiamo e poi arrivano i ragazzi della Statale" – poi si rivolge a Emilia – "Tu Mimmi con J. prova la morte di Mercuzio – la deve sapere entro stasera. Poi lui ha finito, no?" [dal diario di ricerca 26 novembre 2019]

- **Distribuire ruoli e costruire il gruppo**

La materialità della situazione è "apparecchiata" e governata dai responsabili dell'attività teatrale attraverso pratiche di natura eterogenea, tra cui rientrano le attenzioni alla qualità dell'esperienza attraversata dai ragazzi del Beccaria e dei ragazzi esterni esposte in precedenza, ma anche le capacità di assegnare compiti e funzioni specifiche ai ragazzi – a seconda delle loro capacità, ma anche della contingenza della situazione.

Il regista dice ad Enea di scandire bene le battute e di tenere d'occhio J., che rimane sdraiato sul palco mentre Elisa gli passa attorno pulendo il palco. Il regista dice ad Elisa di passare la cera sul palco, e ad A1 di non fare niente, di fermarsi: "Fatti coccolare tu, riposati, stai fermo. È da stamattina che ti sbatti." [diario di ricerca del 10 dicembre 2019]

Ciò implica un esercizio di potere che al contempo *dà potere* ai soggetti implicati – delegando loro parte della responsabilità di ciò che avviene nel processo e nella situazione. Vengono assegnati compiti che, in alcuni casi, diventano dei veri e propri ruoli. Quest'ultimo aspetto risulta particolarmente evidente nella fase di lavoro della memorizzazione del copione, in cui i ragazzi detenuti con meno esperienza vengono affiancati a ragazzi esterni (o ad altri ragazzi del Beccaria con maggiore esperienza) a ripassare e ripetere ad alta voce il copione in un lavoro *peer to peer* (Di Cesare, Giammetta, 2011). Qui, come in parte avviene in sezione, è in gioco un *uso* delle

competenze e delle risorse del gruppo, che sono messe al lavoro e in circolo grazie alla composizione strategica di coppie e gruppi:

Il regista compone poi le coppie per fare esercizio di memoria: Camilla + A1.; Emilia + J. e mi chiede di ripassare assieme a S. che altrimenti rimane da solo. Inizia la fase della *memoria*. Tutti si dividono a piacimento nella sala. A. viene da me e S. che ripassiamo e ci consiglia, per la pronuncia, di mettere una penna in bocca. S. lo manda a quel paese, mentre A. lo rassicura sul fatto che funziona. Ha imparato nel tempo delle tecniche, dice, e anche a non vergognarsi. [dal diario del 12 novembre 2019]

La composizione delle coppie o dei gruppi cambia a seconda di valutazioni strategiche frutto di un pensiero *ex ante* (sfruttare simpatie particolari, o al contrario far legare persone sconosciute – sfruttare momenti particolari della giornata – sfruttare la differenza di genere, combinando femmine e maschi nel lavoro) o frutto di una valutazione sulla contingenza della situazione. L’obiettivo comune della costruzione dello spettacolo orienta tutte le azioni messe in campo (si ripassa per andare in scena) – ma il modo in cui tale obiettivo è concretamente perseguito genera effetti che vanno ben oltre il contenuto di apprendimento dichiarato (imparare a fare teatro). Distribuiti in coppie, a piccoli gruppi o in grande gruppo i ragazzi si conoscono, imparano dagli altri e creano un collettivo di persone tese alla costruzione di un’opera comune – e in questo *fare* imparano contemporaneamente nuovi modi di stare in relazione. Un aspetto interessante, in questo senso, è il fatto che all’interno del laboratorio teatrale tutti i soggetti coinvolti – senza differenze - siano chiamati, quasi “obbligati” dall’investimento dei responsabili delle attività, a partecipare dell’intero processo in atto, e a mettersi in gioco attivamente:

Lisa è seduta per terra con le due Sare e Delia, distribuisce i compiti per andare a comprare costumi e oggetti di scena che mancano per la prima. Fa l’elenco di quello che serve, andranno Sara e Sarah al centro Sarca a prendere tutto (dai wurstel, ai cappelli, alle maschere da cavallo). Lisa dà loro la carta di credito in mano. Tutti sono sempre chiamati, coinvolti, implicati, impegnati nell’impresa collettiva. Lisa mi chiede di portare delle tesi di laurea per simulare l’elenco del telefono: nessuno può *sfuggire* dal sentirsi agganciato, attivato e coinvolto. [diario di ricerca del 7 dicembre 2019]

- **Coinvolgere tutti in ogni fase del processo: *la costruzione di un progetto comune***

All’interno del teatro, fuori dal palco, i ragazzi sono costantemente e concretamente investiti di compiti reali da svolgere e portare a termine – e di altrettanto reali

responsabilità: questo significa, per esempio, ricevere in mano una carta di credito per una spesa utile alla compagnia, così come una sega per costruire le sceneggiature – ma non solo. I modi in cui tutti, in teatro, sono coinvolti in ogni fase del processo sono molteplici e differenziati. Innanzitutto, e soprattutto in prossimità degli spettacoli, ogni esigenza o difficoltà che emerge viene rilanciata a tutto il gruppo e trasformata in una soluzione cui tutto il gruppo è incaricato di farsi carico:

Il regista, dato che per la serata ci sono ancora molti posti liberi, lancia un contest tra i ragazzi e dice ad alta voce a tutti: “Trovate gente da portare dicendo loro che ci sono biglietti gratis!”. Tutti i ragazzi si scatenano con in mano gli smartphone per coinvolgere i propri amici, anche quelli che non sentono da tanto tempo. [diario di ricerca del 10 dicembre 2019]

Questo coinvolgimento nella ricerca di soluzioni avviene in momenti di particolare criticità, laddove si presenta un problema da risolvere, ma anche in quelli di “normalità” della vita della compagnia. Spesso, infatti, il responsabile delle attività teatrali si rivolge direttamente ai ragazzi condividendo con loro dubbi e perplessità, e investendoli di un potere decisionale rispetto alle piccole decisioni da prendere:

Il regista coinvolge i ragazzi in una microriunione chiedendo loro “Secondo voi ha senso smontare la pedana?”. Parte una discussione e su questo i ragazzi, compreso A2, si esprimono con le loro opinioni. Quando si deve prendere una decisione il campo è sempre allargato e tutti sono sempre coinvolti. [dal diario di ricerca del 7 gennaio 2020]

Alla richiesta di svolgere azioni concrete o di formulare opinioni e giudizi in merito alle scelte da prendere si aggiunge il coinvolgimento in tutte le fasi del processo di costruzione dello spettacolo, compresa quella della sua promozione:

Quando rientriamo Camilla fa vedere un video di promozione che vuole postare sui social, che i ragazzi hanno costruito tutti insieme quella domenica. Si tratta di un video ironico in cui tutti i ragazzi sono travestiti da Giulietta. S. guarda divertito il video e chiede quando verrà pubblicato. [dal diario di ricerca del 19 novembre 2019]

Infine, oltre a tutte queste micro-pratiche tese a far partecipare tutti i soggetti all’impresa collettiva, e a renderli attori protagonisti, i responsabili dell’attività teatrale istituiscono, all’interno delle giornate di lavoro, dei momenti dedicati in cui comunicare a tutti, trasversalmente e senza distinzioni, la fase del processo in cui la compagnia si trova. Ciò avviene durante le riunioni, che si collocano o all’inizio della giornata, in cui generalmente il responsabile dell’attività ne comunica il programma:

Dopo la pausa sigaretta, tutti si riuniscono attorno al tavolo per la riunione di organizzazione della giornata. Il regista dice a tutti il programma della giornata, che è: dalle 9.30 alle 13: memoria e prova costumi // dalle 13 alle 14 pranzo // dalle 15 alle 18 sezione con i ragazzi della Statale // Alle 18 verrà una giornalista di Gente per un servizio fotografico // Tra le 18 e le 22 si prova e “ognuno mangia quello che vuole, ci si autorganizza”. [dal diario di ricerca del 12 novembre 2019]

Oppure a pranzo, momento più lungo in cui, invece, “si fa un punto” più generale sul progetto. Queste riunioni sono dei momenti e delle occasioni molto interessanti da analizzare, e meritano un approfondimento dedicato.

○ ***Le riunioni: la comunicazione alla pari, la condivisione di riflessioni, i bilanci e le rielaborazioni, l'uso del noi***

I ragazzi sono seduti in prossimità del tavolo del pranzo: c'è chi è sul palco, chi sta sulle poltrone, e chi attorno al tavolo. Sono in riunione. Il regista dice ai ragazzi che il 5 dicembre avranno Elio come ospite, e il 19 dicembre il rapper Gemitaiz, che serviranno da testimonial per lo spettacolo. [...] Passa poi all'altro punto dell'ordine del giorno. Esprime preoccupazione per le prove, che sono poche, e dice ai ragazzi di organizzarsi a coppie come prima Emilia ha fatto con J., aiutandolo a ripassare la parte. Passa poi a considerare come abbiano deciso di mettere in scena lo spettacolo per un sacco di tempo, ed esorta i ragazzi a spargere la voce a più persone possibile: usa un tono da impresa collettiva. I ragazzi lo ascoltano. Passa poi alle persone da chiamare e su cui insistere per invitarle: rappresentanti di aziende con cui hanno nel tempo stretto relazioni (come Jhonson & Jhonson, poltronesofà); rappresentanti del comune di Milano dell'assessorato all'educazione come Lamberto Bertolè (che ha messo in ipotesi di prenotare l'intera sala per una serata) e dà indicazione di lavorare per convincere gruppi organizzati di persone, più che singoli. Passa poi a dare indicazioni di regia, dicendo che lo spettacolo è diviso in due parti: la prima con costumi rinascimentali, la seconda più espressionista. Spiega ai ragazzi la differenza tra questi stili, e motiva la scelta. (...) Fa poi di nuovo presente come abbiano poco tempo a disposizione per le prove e comunica come quel giorno alle 16 verrà La7 a fare un servizio su Don Gino con anche K., che porterà la troupe in teatro. Fa poi una parentesi relativa ai guadagni economici dello spettacolo: l'obiettivo è quello di riempire le 14 repliche del *Romeo and Juliet*, raggiungendo le 2800 persone di pubblico – che vogliono dire 28000 euro per la compagnia. “Come ci siamo detti”, spiega, “questo è importante per il concetto di lavoro che vogliamo ci sia dietro al progetto Puntozero”. Aggiunge, in questo senso, che se da settembre 2020 vorranno fare 6 date per ogni produzione, lo sforzo che stanno affrontando adesso è il minimo. Conclude rassicurando i ragazzi rispetto al fatto che tutte le cose che avvengono in teatro (come il servizio televisivo de La7, o il laboratorio dell'Università Statale) possano sembrare poco sensati per loro, o addirittura una perdita di tempo, ma fa presente che Emilia è con loro per questo: porta alla riflessione comune il fatto che le tante attività che Puntozero fa abbiano un ritorno dal punto di vista delle risorse, in questo caso umane, per tutta la compagnia e il progetto. [dal diario di ricerca di sabato 9 novembre 2019]

Nell'estratto riportato si possono rintracciare diversi elementi interessanti che caratterizzano lo stile, la modalità e i contenuti comunicativi di *tutte* le riunioni condotte dal regista della compagnia. Il primo dato interessante riguarda come il responsabile dell'attività teatrale comunichi ai ragazzi il programma delle attività sul lungo periodo: condividendo la cornice delle attività, li rende partecipi al progetto. La comunicazione, inoltre, non si limita ad informare e rendere chiaro che cosa succederà in teatro ma ingaggia attivamente i ragazzi: condividendo con loro preoccupazioni e dubbi, e tratteggiando direzioni di azione per tutti, il responsabile contribuisce a creare un senso di appartenenza e di *engagement* allo stesso tempo. Quando parla dei compiti che ci sono da svolgere, e delle sfide che bisogna affrontare, inoltre, usa sempre il pronome "noi" per rivolgersi a tutti i ragazzi – benché emerga molto chiaramente, in questi momenti più che in altri, il suo ruolo di conduttore e "direttore" del processo e del progetto. In secondo luogo, durante le riunioni il regista si preoccupa sempre di dare senso a ciò che accade in teatro, e di dividerlo in assoluta trasparenza con tutti i partecipanti. Tutto è condiviso tra tutti: le riflessioni su come sono andate le prove, i bilanci sul lavoro di ciascuno, le fatiche personali e la stanchezza, le tattiche da impiegare per rendere migliore lo spettacolo - ma anche le riflessioni e i bilanci su alcune difficoltà che la compagnia incontra rispetto alla gestione di alcuni ragazzi del Beccaria e alla loro tenuta sul progetto.

I ragazzi sono in riunione e il regista parla con tutti di S. che gli ha detto "non ce la faccio" [a mantenere l'impegno del teatro, NdA]. Spiega a tutta la compagnia che se S. non tiene gli salta il progetto dell'affidamento a casa. Condivide con tutti delle riflessioni: dice che gli sembra di rivedere la cosa che è successa a R., e che "a un certo punto forse ci sono culture più forti contro cui è inutile combattere, bisognerebbe è pensare che è così". Poi tira le somme dicendo che lui si può fermare, da adulto ad adulto, a dirgli di venire a teatro – e che per il resto sarà lui a decidere. In riunione, ad ascoltare, ci sono tutti i ragazzi: esterni, detenuti, ex detenuti e in messa alla prova. [dal diario di ricerca del 7 gennaio 2020]

Tutto ciò contribuisce a creare una sensazione di parità e comunità, e rende evidente il tentativo del responsabile dell'attività teatrale di mantenere coeso il gruppo aiutando i ragazzi a significare gli elementi di maggiore criticità del progetto. Tuttavia, rivela anche elementi di problematicità laddove non vengono calcolati gli effetti collaterali dell'impiego di questa assoluta trasparenza, che rischia di non marcare e non riuscire a tenere distinti dei livelli di differenza tra i partecipanti. In ultimo, il primo estratto

riportato serve da esempio per analizzare un'altra dimensione presente nei discorsi e nella pratica teatrale, che è quella del compenso economico. Il fatto di legare la motivazione dei ragazzi al guadagno dei soldi, e di condividere in trasparenza questo aspetto come asse portante del progetto, infatti, produce diverse importanti ricadute a livello di significato simbolico.

- ***Ricompensare il lavoro: la serietà del compito di realtà inscritta nei soldi e del gesto di riconoscere in termini materiali l'impegno svolto***

In primo luogo il fatto che l'ingaggio nell'attività teatrale venga riconosciuto a livello materiale connota l'impegno come lavoro a tutti gli effetti, e non come semplice attività ludica o di svago. Questo aspetto diviene molto importante laddove istituisce un ulteriore elemento di *mediazione* della relazione tra i ragazzi e il progetto. Tale aspetto viene giocato attivamente, e in maniera ironica, nelle comunicazioni uno-a-uno tra ragazzi del Beccaria e responsabile dell'attività teatrale per incorniciare e significare il legame tra i ragazzi e l'esperienza di impegno che sono chiamati a svolgere:

Rientriamo in teatro, J. riprende la scena con Emilia con la matita in bocca. Il regista gli dice "Buono!! Si inizia a capire! Lavora così tutte le scene con la Memi, così ti ridò 50euro!". J. riprova senza matita in bocca ed effettivamente scandisce molto meglio, il regista glielo dice di nuovo. J. si mette a ripassare con Emilia sdraiati sul palco. Dobbiamo andare in sezione: il regista si raccomanda con i ragazzi che rimangono in teatro di far lavorare J., che è sdraiato sul palco. "Altrimenti ti levo dei soldi!", dice Giuseppe Scutellà, e J. gli ribatte. Il regista gli risponde: "È un lavoro o un gioco? Se è un lavoro, bisogna lavorare". [dal diario di ricerca del 10 dicembre 2019]

Inoltre, il fatto che tutto ciò sia esplicitato all'interno delle riunioni contribuisce a creare un ulteriore sfondo di significato: tramite il compenso economico, infatti, l'impegno è reso lavoro a livello individuale – ma soprattutto collettivo. Il teatro è un lavoro in cui tutti sono responsabili del suo successo: se gli spettacoli andranno bene, se ne avrà un riverbero e una testimonianza materiale attraverso la redistribuzione dei ricavati a tutti i partecipanti. Inoltre, la scelta di far ricevere a tutti un compenso rimarca un'uguaglianza tra ragazzi esterni e ragazzi del Beccaria, e trasporta non solo i ragazzi del Beccaria, ma anche i ragazzi esterni, in una diversa cornice di significato rispetto a quella volontaristica. I ragazzi del Beccaria non stanno né "giocando" né "ingannando il tempo", così come i ragazzi esterni non stanno facendo "beneficenza":

tutto ciò è testimoniato dal fatto materiale di ricevere un compenso per il proprio impegno – tutti, e *alla pari*.

- **Governare le dinamiche affettive**

Come dichiarato dallo stesso responsabile delle attività teatrali, le condizioni situazionali esposte nel capitolo precedente, il “lavoro di comunità”⁴⁵ che si snoda nel lungo tempo delle intere giornate passate a contatto con i ragazzi e in cui i ragazzi stanno a contatto tra loro producono un clima affettivo denso – dove il termine “affettivo” non per forza coincide con una connotazione positiva delle emozioni che, per l’appunto, “affettano”, “muovono” “attraversano” i soggetti in gioco nell’esperienza e che si generano all’interno di essa. I responsabili dell’attività teatrale giocano attivamente il ruolo di “direttori d’orchestra” delle dinamiche affettive in circolo intervenendo indirettamente sui tempi, gli spazi, le attività da far fare ai ragazzi e i ruoli a loro assegnati – e direttamente, stando presenti con loro. Saper presidiare tali dinamiche significa prestarvi attenzione, curare il momento in cui intervenire e scegliere il modo con cui farlo (direttamente o indirettamente). Significa saper scegliere se accogliere e lavorare assieme episodi di rabbia, stanchezza, voglia di stare soli, frustrazione per innamoramenti non corrisposti, litigate – tra i ragazzi ma anche tra ragazzi e responsabili.

Vado con Emilia dal kebabbaro in Via Giambellino dopo che Jack ha preso le ordinazioni per tutti. Il regista dice a me e a Emilia di comprare anche le sigarette per i ragazzi. Il regista ci dà la sua carta di credito. Di ritorno distribuiamo i kebab (A. e S. ne hanno presi due a testa) e quello di J. è sbagliato: voleva solo pollo patatine e salsa piccante mentre gli è arrivato completo con anche la cipolla. Il regista lo prende in giro e gli dà del viziato, gli vanno dietro anche A. e S. e J. si arrabbia, reagisce dicendo che “Non c’entra essere viziati” e che la questione è “che proprio a lui certi cibi non piacciono”. A. si propone di dargli il suo panino, il regista cerca di rimediare dicendo che l’insalata si può togliere ma J. non accoglie e arrabbiato scende giù a fumare una sigaretta. Il regista fa segno di aspettare che J. sbollisca l’arrabbiatura, e dopo un po’ mi chiede se posso accompagnarlo a prendere un kebab giusto per lui. Poi raggiunge J., gli parla e risalgono assieme. Accompagno J. in macchina da un kebabbaro che trovo lì vicino. In macchina voglio offrire un momento di sfogo e rielaborazione a J., e gli chiedo “Ti sei arrabbiato?” e J. mi risponde “Si minchia perché non sopporto che mi danno del viziato, che cazzo vuol dire! Io lo rispetto Beppe perché mi sta aiutando tanto nel mio percorso, fosse stato un altro gli avrei risposto male, lo avrei già mandato affanculo, sarei esplosivo. Anche solo due mesi fa avrei

⁴⁵ Cfr. intervista a p. 82

reagito in modo diverso, adesso *mi tengo di più perché ci tengo*⁴⁶ e io Beppe lo rispetto tanto, mi sta aiutando tanto. Ma io ho cibi che non mi piacciono, la cipolla minchia non la posso proprio sentire ti rimane tutta in bocca...l'ho detto tante volte anche agli altri e mi dà fastidio che facciano finta di niente e ridano. *Che cazzo!*” *Mi sembra una testimonianza del lavoro di rielaborazione che J. sta facendo su di sé, e della consapevolezza di quanto il teatro lo stia aiutando.* Dopo aver preso da mangiare rientriamo e gli altri sono già andati in sezione. [dal diario di ricerca del 3 dicembre 2019]

Tutto ciò comporta un livello di attenzione e di ricettività molto alta rispetto agli umori e alle tensioni del gruppo, in modo da poter intervenire – e anche la consapevolezza che non tutte le sfumature emotive del gruppo possono essere visibili e “trattabili” nel qui e ora: esiste un “sottobanco” di emozioni e vissuti in ombra che va lasciato elaborare dal tempo e in autonomia – o che al contrario necessita di essere ripreso in mano a distanza di tempo. Quest’ultimo aspetto, in particolare, viene ad essere particolarmente significativo laddove sono i ragazzi esterni ad esprimere il bisogno di essere guidati rispetto al modo in cui abitare il confine di ruolo tra ‘compagni di teatro’ e ‘amici’ (o più che amici) dei ragazzi detenuti, all’esterno del contesto teatrale. I momenti di difficoltà maggiore sono quelli in cui ritracciare i confini o risignificare i legami che si stringono all’interno del laboratorio teatrale, soprattutto quando sono in gioco dinamiche di innamoramento tra i ragazzi del Beccaria e ragazze/i esterni: in questi casi, il responsabile della compagnia teatrale viene chiamato a svolgere una funzione di orientamento e di guida:

Emilia vede che J. le ha dedicato una storia su Instagram con dedica “mi sei mancata”, e mi dice che J. le ha chiesto di bere un caffè fuori, ma che chiederà a Giuseppe Scutellà un consiglio sul da farsi. [dal diario di ricerca 26 gennaio 2020]

- **Curare lo stile comunicativo: l’ironia e la mediazione del ruolo**

Anche in teatro, come in sezione, lo stile comunicativo impiegato dai responsabili dell’attività teatrale è ironico e giocoso. Se in sezione l’ironia è una strategia utile per aprire un primo sfondo comunicativo con i ragazzi in maniera leggera e protetta, in teatro diventa la cifra con cui tutti si rivolgono tra loro. Le caratteristiche dei singoli

⁴⁶ L’inciso mostra la forza della componente affettiva che lega i ragazzi all’esperienza e che consente loro di cambiare atteggiamento e trasformare le loro abituali reazioni, *in forza* dell’affetto che li lega all’esperienza e ai soggetti che la promuovono, come il regista della compagnia, e con cui la si condivide, e come i ragazzi compagni di teatro.

ragazzi divengono tratti distintivi su cui il responsabile delle attività gioca: molto spesso scherza su stereotipi legati all'etnia, o al tipo di reato compiuto – oppure imita dei modi di parlare caratteristici dei ragazzi in maniera caricaturale. I ragazzi accolgono tutto ciò in maniera scherzosa, stanno al gioco.

In quel momento entra J. con Fabrizio: il regista lo saluta “Ciao uomo nero!” [dal diario del 19 novembre]

Arriva il regista che cerca J.: “Dov'è l'uomo nero? Dove si nasconde? Scommetto qui sotto!” J. esce dal nascondiglio da sotto le poltrone – si abbracciano e il regista gli dice “Ciao uomo libero!”. È la prima notte che J. ha passato in comunità. [dal diario del 26 novembre]

L'ironia svolge la stessa funzione descritta per la sezione del carcere, per cui attraverso il suo impiego il responsabile dell'attività teatrale è in grado di far passare messaggi in una cornice mediativa che *protegge* e allo stesso tempo *profana* e *sconsacra* alcuni “tabù” o “temi sacri”, come la provenienza etnica e il reato compiuto. Diventa, inoltre, il modo per esprimere affetto e vicinanza relazionale.

SUL PALCO. L'allestimento della messa in scena.

“In base a quello che fate io costruisco”
[Giuseppe Scutellà, diario di ricerca del 10 gennaio]

Sul lavoro “di retroscena” (Goffman 1969) e di preparazione del “sostrato che sospinge” svolto fuori dal palco si ingrana, in contemporanea, il lavoro teatrale di preparazione delle performance. I due processi sono stretti e legati insieme a doppio filo: sono livelli che si implicano e si sostengono a vicenda. Il primo approccio con i testi degli spettacoli da portare in scena inizia in sezione e si prolunga poi all'interno della sala teatrale, dove il regista orchestra strategicamente le varie fasi di preparazione alle prove. Gli spettacoli scelti sono, nella maggioranza dei casi, dei classici – proposti e lavorati nella loro versione originale. Come emerso dalle osservazioni e dall'analisi del lavoro svolto in sezione, il modo in cui si lavora con i testi per dare origine allo spettacolo è particolare: malgrado le opere scelte abbiano a che fare con tematiche etiche e politiche molto fertili dal punto di vista della loro vicinanza a temi significativi per i ragazzi detenuti (si pensi per esempio all'Antigone e ai temi della legge, della

giustizia, dell'amore) il lavoro sui testi non parte dalla loro esplorazione. La prima fase non è né una lettura e un'analisi del significato e del senso delle opere; né, quindi, un lavoro di avvicinamento della storia del testo o alle storie e alle biografie dei ragazzi. Il processo è inverso: il testo entra nel corpo, e solo dopo arriva il significato. Si tratta di un processo di *incorporazione* che si svolge a tappe.

- **Far incorporare il testo: l'esercizio di memoria e l'accompagnamento affettivo tramite il gruppo.**

Quando arrivo in teatro il martedì mattina "si fa memoria". Significa che si ripassa il testo. Osservo come avvenga la memoria di J. guidato da Emilia: mi sembra di assistere a un enorme sforzo fisico. È in corso una lotta con il testo mediata dalla presenza di Emilia, che come un angelo custode veglia sulla fatica di J. e lo accompagna nella lettura accidentata del testo di Shakespeare, colmo di termini ed espressioni antiquate e difficili da comprendere. J. combatte con il testo, è un corpo a corpo. Un esercizio stremante. Mi viene in mente l'immagine di un aratro che incide la parola dentro la mente. Guardo J. e penso che non stia capendo niente del copione che tenta di trattenere in testa: né del senso, né delle parole. Mi chiedo quale sia la matrice che tiene legati i ragazzi a questo sforzo immane. Chi o cosa glielo fa fare? Penso che la scintilla sia affettiva: penso che la leva motivazionale risieda nel piacere di misurarsi con una sfida tutta speciale. È una sfida con sé stessi, attivata, stimolata e nutrita da affetti verso le persone che la allestiscono (i responsabili dell'attività teatrale) e che la condividono con loro (i ragazzi esterni). I ragazzi esterni sono dei compagni di avventura, ma anche degli amplificatori: con la loro presenza stimolano, aprono curiosità, offrono una sponda e un sostegno. [dal diario di ricerca del 3 dicembre 2019]

Memorizzare il testo è la prima tappa del lavoro teatrale. Questo esercizio, per i ragazzi più inesperti, avviene grazie all'affiancamento con ragazzi esterni o ragazzi del Beccaria con maggiore esperienza. L'esperienza di apprendimento, quindi, è mediata dalla sensazione di essere immersi in un progetto comune, agganciata a compiti di realtà autentici e sfidanti (Marchesi in Barone, 2018) come quelli della costruzione dello spettacolo e svolta in quel clima "affettivamente denso" costruito grazie a tutto il lavoro di aggancio svolto in sezione e amplificato dalla materialità della situazione descritta nel primo capitolo. I ragazzi del Beccaria sperimentano la fatica di un impegno condiviso con i loro compagni, e *si sperimentano* come protagonisti di questa impresa. Il compito di memorizzazione, così complesso, trova quindi terreno fertile nella motivazione e nella voglia di dimostrare di farcela, che a loro volta sono prodotti dalla forte affezione verso il progetto complessivo. Questa, a sua volta, è generata dalle particolari condizioni situazionali che il laboratorio mette in campo. Prima si crea il

gruppo, ci si conosce, ci si relaziona, ci si affeziona, si scherza, si mangia insieme, si passa tanto tempo nello stesso spazio: tutto ciò crea le condizioni⁴⁷ per cui i ragazzi del Beccaria sentano la possibilità di mettersi in gioco, di rischiare, di impegnarsi nel compito, all'interno di un contesto protetto.

- **Iniettare e tessere il significato in fieri: l'accordo con il corpo e l'interpretazione**

Il solco scavato dalla memoria della parola si riempie mano a mano di significato grazie all'intervento del regista, che con il contagocce prova ad avvicinare il senso del testo ai vissuti esistenziali dei ragazzi e ad agganciare significato del testo – parola – corpo – gesto. Il luogo di questo lavoro di accordo è il palco:

Guardo J.: mentre recita si muove sul palco come un burattino, il fisico non è in accordo con le parole che dice, le parole non sono in accordo ad alcuna tonalità emotiva. Qui si inserisce il regista. Per prima cosa noto che accoglie le “proposte” fisiche di J.: i movimenti che spontaneamente lui attua mentre recita. Il regista riconosce questi movimenti e li fissa in una partitura, legandoli al testo recitato: così si crea un primo puntello nella memoria piatta del testo, che ora prende forma in una sequenza di azioni e di gesti più armonici. Poi avviene la tematizzazione del significato. [dal diario di ricerca del 3 dicembre 2019]

Il regista continua a dare indicazioni a J., dicendogli di spostare lo sguardo verso il “cadavere” sul palco, dicendogli: “Guarda lui! L’hai ucciso tu!”. Mi sembra faccia fatica a fargli capire l'intenzione da dare, sembra che J. sia concentrato solo sulla memoria, ma in realtà J. stavolta risponde dando una sua interpretazione, che finalmente testimonia che sta iniziando a comprendere: “è come se tipo sono stupito, è la prima volta che vedo un morto”. Il regista esclama “Si!!” [dal diario di ricerca del 3 dicembre 2019]

- **Far provare e riprovare: il rispetto dei tempi e la ripetizione**

Sul palco le prove si susseguono a ritmo incalzante: il responsabile delle attività teatrali segue i ragazzi coinvolti nelle singole scene da ripassare, che vengono provate e riprovate fino a quando non si trova una – anche temporanea – forma soddisfacente

⁴⁷ Tali “condizioni” sono il prodotto di una catena di pratiche che si aggregano tra loro e che, tra loro, funzionano da mediatori, nei termini in cui collegano, traggono e rendono possibile l'accesso a diversi passaggi dell'esperienza e si rimandano tra loro reciprocamente. Il cibo, per esempio, è un mediatore nei termini in cui, per il suo tramite, media un messaggio di cura, ma anche perché contribuisce (concatenato a diversi altri elementi – cfr. cap. 1) a creare un clima e un'atmosfera familiare grazie alle quali i ragazzi si sentono messi nella condizione di sperimentarsi, senza resistenze, nel compito della memoria del copione e nell'impresa del teatro. I ragazzi esterni stessi, se letti in quest'ottica, sono dei “mediatori”.

per la messa in scena. Per compiere questo lavoro, il regista sta in ascolto e in osservazione della performance dei ragazzi, mostrando una grande capacità di saper sostare nel magma del processo in corso, di cogliere i suggerimenti e gli spunti portati dai ragazzi, di tollerare l'errore e di rispettare i loro tempi. Ciò non significa, tuttavia, allentare la presa sul risultato che bisogna raggiungere:

Guardo K. e A1 alle prese con una scena comica del "Romeo and Juliet". Sono sul palco e recitano. K. non riesce a rimanere serio, la scena si ferma. Si ricomincia. K. sbaglia: ride. Si ricomincia dall'inizio. Di nuovo un errore: si ricomincia. K. si incavola. La prova si ripete in maniera ostinata, mi sembra che viva di vita propria. La ripetizione estranea e aliena anche me che guardo, penso a questa ostinazione come una testa di ariete che continua a battere su un muro, fino a sfondarlo. Il fatto di non mollare e continuare ad libitum la stessa scena ferma l'attenzione e consente la concentrazione totale sul compito da portare a svolgimento. Vedo che funziona: dopo la settima ripetizione il testo fila e K. trova la chiave, si sblocca. Ecco come il testo si incorpora. Il regista tollera l'errore, spinge, non allenta il ritmo. La gestione dei tempi è fondamentale: continuare, continuare, continuare. Dosare le pause, dire parole di rassicurazione, spronare, tenere sul pezzo, allentare la presa in momenti strategici, fare ridere. Poi provano la scena degli occhiali con Emilia, in cui la dinamica è la stessa: la scena viene provata e riprovata moltissime volte. [dal diario di ricerca di sabato 9 novembre 2019]

- **Risignificare l'errore allineando processo e prodotto: il prodotto del tuo sforzo sei tu**

Nel corso delle prove, tutti gli errori che i ragazzi commettono rispetto alla partitura da mettere in scena vengono trattati in modo particolare. Innanzitutto, come mostrato dall'estratto precedente, la strategia messa in campo dal regista è quella di saper rispettare i tempi di ciascun ragazzo, tollerandone gli sbagli e i tempi di apprendimento, e nel contempo di superare l'errore non fermandosi ma *andando avanti a fare*. Oltre a ciò, si somma il fatto che l'errore venga costantemente risemantizzato e risignificato come qualcosa "di naturale", "che succede", ma soprattutto come qualcosa di utile perché relativo al lavoro che i ragazzi sono chiamati a svolgere *su sé stessi*:

Riprovano di nuovo la scena della salsiccia, K. si incarta di nuovo e dice "Scusa Beppe!". Il regista dice a tutti "Ragazzi sono prove per voi eh! Non vi dovete scusare: sono tutti esercizi che servono a voi." [diario di ricerca di sabato 9 novembre 2019]

Il prodotto del lavoro teatrale, infatti, è certamente lo spettacolo – che diventa obiettivo condiviso e finalità a cui tendere, ma l'aspetto interessante è che esso non viene posto

come idea regolativa del regista cui adeguarsi e rispetto alla quale giustificarsi nel caso in cui qualcosa non funzioni. Le prove sono “esercizi” – non banchi di prova sottoposti al giudizio esterno – attraverso e mediante le quali prende corpo il vero prodotto del lavoro teatrale, che è la formazione dell’attore stesso: il lavoro di conoscenza e disciplinamento di sé attraverso cui si impara a diventare attori.

- **Rinforzare, motivare e ironizzare: la comunicazione obliqua e la mediazione dello spettacolo, della performance e del ruolo**

Tale lavoro è faticoso, duro e a volte estenuante: comporta esporsi completamente, mettersi alla prova con sé stessi e davanti agli altri, reggere la difficoltà del fallimento, reggere la tensione di essere guardati (e valutati) da un pubblico rispetto alla propria performance. Durante le prove, il regista affianca i ragazzi in questo compito attraverso specifiche attenzioni comunicative. La prima è quella di assicurare, tranquillizzare e rinforzare:

Il regista dà indicazioni di regia a K., che si deve mettere le dita nel naso in scena. Gli dice: “Ti metti mai le dita nel naso? O solo io me le metto? È bello! È consolatorio!!”. Penso che usi strategicamente la tecnica di fare riferimento a sé stesso e di sdoganare con spregiudicatezza degli atti che normalmente sono accompagnati da vergogna – e che esorti i ragazzi a una sorta di liberazione per raggiungere veridicità sulla scena. Può farlo perché c’è una grossa confidenza, nessuno ride o giudica. La scena riprende: ad ogni sbaglio dei ragazzi il regista *fa riprendere la scena dall’inizio*. Dà un’altra indicazione di regia a K. “rimani fermo a guardare A1.: fa più ridere”. Le indicazioni sono il più delle volte accompagnate da spiegazioni. Li interrompe di nuovo, chiedendo a K. “hai sentito che ti potevi prendere un po’ più di pausa? Ascolta il pubblico cosa ti dà: può essere che il pubblico si sganasci dalle risate, e allora tu lì devi aspettare”. Riprovano di nuovo: K. ride di nuovo, e tutti ridono. Il regista gli risponde tranquillizzandolo “figurati K., riproviamo”. Riprovano di nuovo e K. ride ancora, si ferma la scena e il regista gli chiede “Perché ridi? Guarda che se ridi smonti il personaggio e la gente non riderà più!”. K. si arrabbia con sé stesso ed esclama ad alta voce “Porco zio!!!”. Il regista lo calma dicendogli “Tranquillo, vai tranquillo che ce la facciamo”. [dal diario di ricerca di sabato 9 novembre 2019]

L’estratto precedente mostra come, oltre a rinforzare e tranquillizzare, lo stile di comunicazione sia obliquo, in questo caso non solo perché ironico. Il regista, infatti, conduce l’interazione con i ragazzi muovendosi esclusivamente entro il registro della performance: non rimprovera mai personalmente i ragazzi, ma porta il discorso sul piano della riuscita rispetto al personaggio e all’effetto della performance sul pubblico. Il rapporto comunicativo è *mediato dalla rappresentazione* nei termini in cui le indicazioni ai ragazzi non sono mai rivolte alla persona, ma sempre al ruolo che

interpretano o alla rappresentazione stessa. Torna, anche nel lavoro sul palco, il tema della comunicazione mediata attraverso cui veicolare far passare messaggi, contenuti, critiche e a volte veri e propri insegnamenti di vita in modo protetto:

Il regista continua a lavorare sulle intenzioni con J., gli dice “Qui sei arrabbiato!” e gli ripete il tono della battuta. J. lo segue, gli dice “Va bene.” E ci riprova. Poi ancora: “Sei allarmato! Stanno tirando fuori le lame e tu non vuoi che le tirino fuori!”. J. lo fa, è molto tenace, e ci riprova sempre. Rinnovo le mie riflessioni sulla caparbieta e la costanza che J. dimostra. [...] Il regista è molto bravo a condurlo, calibra bene i suoi interventi, ma J. non molla. Rifà la scena, e sbaglia un altro aspetto. Il regista gli dà continuamente rinforzi “Andava benissimo fino a qui. Quando sbagli non ti devi preoccupare, più impazzisci più va via la memoria, non ti preoccupare, non fare ‘aaaaahh’ quando sbagli: capita, succede”. [...]

Il regista cura la comunicazione in modo che la critica non sia mai “diretta”: oltre che tramite il riferimento al ruolo e allo spettacolo, la mediazione avviene attraverso l’impiego del riferimento a sé stesso, al gruppo – o anche attraverso il riferimento alla difficoltà del testo:

Proseguono, J. si innervosisce, il regista lo calma di nuovo dicendogli “Stai tranquillo: se no sale l’ansia a me, e dico: cavolo non sono capace di fare il regista!”. Poi aggiunge: “Tanto so che lo pensi...”. J ride. [dal diario di ricerca del 3 dicembre 2019]

Riprendono a recitare, J. recita con fatica e ha le mani nelle tasche dietro, e il regista gli dice “Toglile! Altrimenti ti mando S.”. Poi gli chiede di ripetere, ma incolpando Shakespeare su come scrive: “Non è colpa tua, è come scrive Shakespeare che è difficile!” [diario di ricerca del 12 novembre 2019]

Girare il discorso su di sé è una strategia comunicativa che contribuisce a instaurare un livello finzionale di parità: “sembra”, o è “come se” il regista fosse alla pari dei ragazzi e tutto ciò contribuisce ad alleggerire il clima e a distenderlo. La mediazione dell’ironia, come già argomentato in precedenza, è sempre presente contribuisce allo stesso scopo:

J. fa quello che il regista gli dice, e il regista contento esclama “Buono!! Vi bacerei sulla lingua”. J. risponde: “Secondo me A1 è pronto”. Il regista ribatte: “Non toccarmi A1”. Il tono è sempre scherzoso e ironico. [dal diario di ricerca del 3 dicembre 2019]

Oltre a ciò, a teatro si sperimentano nuovi ruoli non solo “sul palco” e nella dialettica tra persona-personaggio, ma all’interno dell’intera esperienza comunitaria, in cui la dimensione del ruolo è un importante sistema di mediazione *tra* i soggetti presenti. Spesso il regista si rivolge ai ragazzi tramite i nomi dei personaggi che interpretano sul palco, e così capita che accada anche tra i ragazzi stessi.

Il regista si rivolge a Giacomo usando il nome “Gianni” (il nome del suo personaggio nello spettacolo) e lo incita ad avere più ritmo molte volte. [dal diario di ricerca del 3 dicembre 2019]

Elisa si rivolge ad A1: “Emone passami la scopa!” [dal diario di ricerca del 14 gennaio 2020]

Il ruolo e la maschera del personaggio sono, inoltre, dei cuscinetti e dei mediatori che diventano delle strategie di rimando costante ai piani della vita e della rappresentazione assorbite e impiegate dai ragazzi stessi:

Giuseppe Scutellà: “Tebaldo è il miglior spadaccino di Verona!”

S.: “Anche S.!” [diario di ricerca del 3 dicembre 2019]

E che, in alcuni casi, orientano e arricchiscono di molteplici livelli l’intero scambio comunicativo:

J. e Emilia rientrano.

Giuseppe Scutellà dice a J. di provare la canzone. Gli dice “Dai che dobbiamo andare via!! Altrimenti non ti pago eh”. J. è piuttosto malmostoso, non risponde.

Giuseppe Scutellà: “Da quand’è che il nostro rapporto si è incrinato?”

J.: “Da quando mi minacci!”

Giuseppe Scutellà: “Vengo sotto casa tua con la mia gang!”

J.: “Ti denuncio per estorsione! ...e comunque io ero in pausa!”

Giuseppe Scutellà: “Le pause le decide il capo!”

J.: “Ma prima non ero in pausa...stavo ripassando!!!” [dal diario di ricerca del 22 febbraio]

All’interno di questo scambio, infatti, sono contenuti molti elementi significativi. In primis, nuovamente, l’ironia del regista come strumento che consente di relazionarsi con i ragazzi evitando lo scontro frontale, e gestendo l’autorità *per il tramite* della mediazione del lavoro – inteso sia come lo spettacolo, che come compenso economico. I termini impiegati, inoltre, fanno riferimento a un piano di ruolo e di prestazione che media il rapporto e consente di non scadere in un giudizio e in un ricatto emotivo personale (“Altrimenti non ti pago” è differente da “Altrimenti non vai bene, dimostrami qualcosa”). Lo scambio, inoltre, fa riferimento a un rapporto interpersonale ma gioca con i suoi ruoli, che vengono invertiti: la domanda “Da quand’è che il nostro rapporto si è incrinato?” – giocata sul piano della vita e in ironica subalternità dal regista verso il ragazzo – è seguita dal “Da quando mi minacci” di J., che gioca sul piano della realtà (del proprio reato) e di ciò che sta avvenendo sul piano

dell'esperienza teatrale, attribuendo al regista il suo ruolo. Il gioco prosegue con il "Vengo sotto casa tua con la mia gang", del regista, che imita il reato e l'atteggiamento di J. e anche un argomento su cui erano andati allo scontro⁴⁸ e con la risposta di J. "Ti denuncio per estorsione", che, invece, fa riferimento allo spettacolo del regista, *l'Errare Humanum est*, in cui una scena è quella in cui alcuni bulli minacciano un ragazzino per estorcergli dei soldi. E, infine, la chiusura con il richiamo, sempre ironico, a un rapporto impari che si riverbera nella gestione dei tempi: "*Sono io il capo, le pause le gestisco io*".

- **Restituire collettivamente: la questione della valutazione**

Un ultimo elemento metodologico di rilievo è, infine, la modalità con cui avviene la restituzione del lavoro e dell'andamento delle prove alla compagnia.

Tornati in teatro dalla sezione, il regista decide di far fare l'intera filata delle prove dell'Antigone. Mi fermo a vedere l'intero spettacolo. Dopo la filata, tutti si mettono seduti sul palco (compresa Lisa Mazoni, l'attrice) per ricevere la *restituzione del regista* su come è andata complessivamente, e poi individualmente. Il regista esordisce facendo loro i complimenti, dice "Bene!". Mi appunto qualche frase interessante che rivolge loro, stavolta il regista alterna le indicazioni ai singoli con alcuni 'spaccati teorici' sul teatro e sul suo modo di intenderlo. Dice loro: "Qualsiasi rumore fa parte dello spettacolo, della partitura. Non è casuale. Ogni azione ha un'eco e una vita in teatro: se la allungate la fate morire, se la accorciate tagliate l'esperienza dello spettatore, che è uguale a voi. Per esempio, nella scena in cui cadono le monetine: devono avere il tempo di cadere. Il teatro è un'arte che consente di stare tutti nello stesso momento. E la maledizione è che non è uguale mai, quando anche cerco la perfezione. Ma il meccanismo è sempre uguale." Dà poi indicazione a Sarah di non sbilanciarsi con il corpo in avanti, a J. di girarsi... Torna a fare qualche affondo teorico e qualche esempio: "I gesti più semplici sono i più difficili. Che il pubblico sgama di più. Silvia per esempio quando corre, non corre davvero, e ci deve lavorare su questo. La semplicità è un punto di arrivo, non di partenza. [...] Fare teatro significa togliere, togliere i condizionamenti psicologici e sociali, togliere le barriere che non consentono l'espressione creativa. Bisogna fare un lavoro di sottrazione, ritornare il fanciullo, il bambino" [...] "Curate le singole lettere dentro le parole, è impressionante: non stancatevi di amare le parole, se suonano nelle nostre bocche poi suonano negli spettatori. Come le vibrano voi (attori) non le vibra nessun altro, perché la parola scava in profondità. Un filosofo che si chiama Carlo Sini dice che la parola è la navicella più potente che scava nel passato. Ha una profondità incredibile la parola. Anche tramite le radici etimologiche, io scopro un sacco di cose! [...] L'attore è colui che usa la parola veramente. Infatti ci sono parole che non suonano nelle vostre bocche perché non le avete vissute. Questo non vuol dire che non possiate dirle, o che dobbiate fare

⁴⁸ Giorni prima il regista lo aveva rimproverato per continuare a frequentare la gang con cui lui ha commesso il reato.

esperienza di quello che dite...”. Osservo i ragazzi e Lisa seduti sul palco: ascoltano, attenti ma “rilassati”: appoggiati gli uni agli altri, con la testa sul braccio...chissà se capiscono, penso. Poi il regista ripassa alle indicazioni e ai feedback ai singoli attori: fa i complimenti a J. per la serie di saltini che ha fatto in scena, gli dice di tenere quel movimento che è molto bello (lascia libertà all’attore di “proporre”, come dice lui, un’interpretazione anche corporale del ruolo e della partitura). Incita tutti a imparare le parti di tutti e dice che uno dei sogni suoi e di Lisa sarebbe quello di estrarre a caso i ruoli. [...] Fa i complimenti a K. – gli dice che lui ha il dono di “fare troppo” per gli altri – un’attenzione che è troppa. “Ma quando sei stanco, ammetti e fai meno. Comunque per me sei un mito, non so come fai ad andare in cantiere alle 5 del mattino e poi essere qui”. Sia a lui che a Sara R. dice di stare attenti, per motivi diversi, a scansionare le parole e alla chiarezza del testo. Sara se le mangia per eccessiva maestria, mentre K. bisogna capire cosa fare, capire come mai c’è quel difetto e gli parla della possibilità di andare dall’otorinolaringoiatra. Mi stupisco di questa osservazione e guardo come reagisce K., che non mi sembra né offeso né stupito. [...] Poi parla con tutti di S. e condivide delle riflessioni sul fatto che non riesca a tenere l’impegno del teatro. [...] L’ultima cosa che mi annoto è un’indicazione a Jack, che fa Tiresia, e lo invita a non seguire il cervello ma il respiro: a sentire quando non ha più fiato, e non a pensare alle parole giuste. “Diventi un polmone”, gli dice. [dal diario di ricerca del 7 gennaio 2020]

In plenaria, il regista comunica i progressi e le criticità a tutti e a ciascuno: la valutazione è sempre riferita a un prodotto collettivo, lo spettacolo, che è il risultato cui far riferimento e verso cui tendere. Le indicazioni e le direttive del regista per raggiungere tale obiettivo spaziano da restituzioni relative lavoro di gruppo, sul palco, a inquadramenti teorici sul teatro che incorniciano il lavoro collettivo e ne forniscono l’orizzonte di senso. Anche la restituzione individuale è pubblica e condivisa: il dispositivo di restituzione del “cerchio” in plenaria apre a tutti ragazzi la possibilità di ascoltare le indicazioni date ai propri compagni e di apprendere da esse, così come dagli affondi teorici del regista.



3.2.2.1 Rielaborazione I: Una metodica attivistica. La condivisione esperienziale, l'empatia generazionale, la concretezza istruzionale⁴⁹

Tutte le pratiche agite dai responsabili dell'attività teatrale, analizzate e scomposte, se considerate nella loro interdipendenza, globalità e sequenzialità, consentono di evidenziare come l'esperienza di teatro sia strutturata e governata secondo una metodica attivistica imperniata su tre capisaldi. Innanzitutto, la condivisione esperienziale: all'interno del laboratorio teatrale, in sezione, ma soprattutto nel teatro fisico, i responsabili dell'attività non solo agiscono, ma anche dichiarano, come lo stare assieme ai ragazzi, dentro a situazioni da vivere *insieme a loro* sia un elemento di fondamentale rilievo rispetto alla funzione educativa che sentono di ricoprire:

Io...penso che l'educatore deve fare, deve agire, deve stare anche solamente all'interno di un esercizio perché capisca le dinamiche tra i ragazzi, come si atteggiavano i ragazzi. Per conoscerli in situazione. Non puoi solamente stare in relazione uno a uno con me, per studiare la mia personalità. Allora basta una seduta da uno psicologo. L'educatore deve stare all'interno delle situazioni. (Giuseppe Scutellà, intervista 2, maggio 2019, p. 6)

Al di là dell'identificazione con un ruolo educativo esplicitamente dichiarata dal responsabile dell'attività, questa specifica caratteristica avvicina *di fatto* il ruolo del regista a quello di un educatore, la cui specificità risiede nel saper condurre interventi educativi in modo continuativo e sistematico all'interno di contesti strutturati, o setting pedagogici, dove il termine "setting" è impiegato «per intendere la possibilità di produrre un accadere educativo soltanto all'interno d'una specifica collocazione situazionale e materiale dotata di regole proprie, ma *qualificata precipuamente*, a differenza del rapporto psico-terapico, *da una consistenza esperienziale ed esistenziale di ordine pratico.*» (Massa 1986, p. 248, corsivo mio). Condivisione esperienziale significa, inoltre, che nel laboratorio teatrale avviene l'istituzione effettiva di un "campo" di esperienza: un insieme di attività caratterizzate da aspetti di quotidianità e di routine ma rese educativamente potenti da un dispositivo metodologico – quello dell'avventura della costruzione dello spettacolo - capace di indurre un'estensione, un'intensificazione e una rielaborazione continua dell'esperienza. Tale campo di esperienza fortemente condiviso è caratterizzato da una promiscuità totale tra adulti e

⁴⁹ R. Massa (2001b postumo), "Lo 'spirito' di avventura come strategia educativa", in Massa R., *Saggi critici sullo scoutismo*, Nuova Fiordaliso, Roma, pp. 156 – 161.

ragazzi: si tratta, infatti, di una condivisione esperienziale estremamente densa e coinvolgente «incarnata e incorporata nella fisicità di un'esperienza in atto» e in cui i responsabili dell'attività teatrale sono immersi. «Tale esperienza, infatti, comporta l'esposizione diretta e continua a una promiscuità, a una corporeità, a una sensualità intergenerazionale quasi carnale, fisicamente e psicologicamente condiviso, con la materialità (...) delle cose.» (Massa, 2001b, p. 159). Questa posizione di condivisione e vicinanza estrema comporta, inoltre, l'assunzione di una postura di empatia o sintonia generazionale, che è quella che consente di sviluppare un metodo strettamente connesso alla conoscenza dei ragazzi e del contesto carcerario minorile in cui ci si trova ad operare. Come dichiarato dal responsabile dell'attività teatrale, il metodo è, quindi, un sapere esperienziale che si forma grazie alla particolare posizione che si occupa, e che consente di sviluppare una sensibilità, una presenza e un ascolto della situazione, del contesto, dei ragazzi e dei ragazzi in quel contesto:

Certo, sviluppi un metodo...cioè sviluppi una sensibilità più che altro, non è una tecnica che apprendi sui libri. [...] Devi aver sviluppato una sensibilità ecco: il teatro in carcere è aver sviluppato una sensibilità e capire che in quel momento puoi o non puoi fare, e usare, determinate cose. [...] Si certo, poi ci sono persone più strutturate, meno strutturate, ci sono ragazzini che hanno più problemi, meno problemi: non è una dose per tutti e fine. È una questione di ascolto. (Giuseppe Scutellà, intervista 2, maggio 2019, p. 5)

Dipende dal grado di confidenza con cui sei entrato con il ragazzo. Alcuni si aprono, altri reagiscono violentemente, cioè: ti faccio un esempio. Due giorni fa in teatro si è alzato un grado di malessere e A2 ha iniziato a bestemmiare, non so come, ed è andato in crisi. È stata un'escalation...a tappe: io sapevo che bisognava mollarlo. K. ha pensato di aggiungere quella parte in più e A2 è entrato in piena crisi. Quindi tu lo vedi, cioè, ognuno poi si manifesta in base a ciò che in quel momento è, in base al punto del percorso in cui è. (Giuseppe Scutellà, intervista 2, maggio 2019, p. 4)

*Io non è che mi sottraggo rispetto al contesto in cui sono. Faccio parte di quel contesto. Lo strumento teatro in quel contesto diventa interessante **perché** chi fa teatro conosce il contesto. Non perché il teatro in sé e per sé sia questa grande roba. Non è uno strumento calato dall'alto...io dico sempre: se tu mi calassi con persone con problemi di salute mentale io non saprei fare teatro, perché non conosco il contesto! Non conosco le dinamiche... Allora è importante conoscere come ti devi muovere. (Giuseppe Scutellà, intervista 2, maggio 2019, p. 6)*

Questa prossimità e presenza contigua ai ragazzi implica, inoltre, una capacità di costruire l'esperienza, di averne cura e di governarla⁵⁰ da una posizione obliqua,

⁵⁰ A questo proposito, risulta particolarmente efficace e calzante la definizione di Riccardo Massa nella quale esplicita come «l'educazione si presenta contemporaneamente come un fatto e come un compito

fintamente simmetrica, dentro-fuori, da “dispari tra i pari” (Marchesi in Marchesi e Marmo 2018, Cappa 2017, Cappa in Antonacci, Guerra, Mancino 2014), con i ragazzi. Tale posizione è abitabile grazie al fatto che l’esperienza del teatro ha un oggetto di apprendimento preciso – quello di insegnare il fare teatro, che consente di istituire una distanza e una differenza di ruolo, ma soprattutto di convogliare le energie e le motivazioni su un contenuto culturale e di apprendimento da tramandare e trasmettere. È, questo, il terzo caposaldo dell’esperienza teatrale: la concretezza istruzionale. Con questo termine si fa riferimento al poter avere un oggetto di insegnamento e di apprendimento che si colloca *tra* maestro e allievi ma anche tra gli stessi allievi. Tale oggetto, in ottica educativa, è pretestuoso ma indispensabile per connotarla come tale. Sia per istruire che per educare, infatti, si ha sempre bisogno di un contesto, di uno scenario, di un setting inteso come spazio e campo di esperienza delimitato – in cui però è presente e viene inserito un oggetto di insegnamento. Nel caso del teatro, inoltre, tale oggetto è in grado di coniugare il desiderio di espressione con un percorso di acquisizione di competenza e dominio di una pratica (Massa, 2000). All’interno del laboratorio teatrale c’è una forma, c’è un oggetto sul quale confrontarsi, un’esperienza di conoscenza nella quale immergersi, c’è un terreno nel quale misurare e ancorare concretamente le proprie abilità sociali. C’è un adulto che favorisce l’incontro con un oggetto culturale che diventa strumento per mettere in relazione il bisogno di esprimersi con l’acquisizione di competenze specifiche, di linguaggi, di strumenti che favoriscono la performatività espressiva. All’interno dell’esperienza teatrale, quindi, «la condivisione esperienziale e l’empatia generazionale, così dense di coinvolgimenti emotivi, affettivi, fisici, sensuali e psicologici, rendono però possibile una concretezza istruzionale densa di fattori tecnici e cognitivi, *al tempo stesso che sono rese possibili da essa*» (Massa 2001b, p. 160, corsivo mio).

Tali capisaldi, infine, prendono forma e sono incastonati in una metodica attivistica particolare. L’insieme di pratiche in atto all’interno del laboratorio teatrale, infatti, evidenzia una metodica attivistica imperniata sul *far fare* – ma soprattutto sul *costruire le condizioni per far fare*. Procediamo in ordine esaminando il primo di questi aspetti.

ineludibili, che esigono sempre un esercizio consapevole e responsabile di potere, sulla base di un effettiva condivisione di esperienza.» In Massa (1990b) *Lo scenario dell’educare: la formazione di Emile come mito originario della pedagogia moderna*, p. 110.

Il laboratorio teatrale, innanzitutto, si impone come differenza rispetto a modelli di formazione tradizionale impostati in senso didascalico e contenutistico. L'analisi delle pratiche in atto, infatti, ha mostrato come i punti centrali attorno a cui esso si struttura siano quelli propri di una metodica attivistica che si concreta in pratiche capaci di rendere i ragazzi del Beccaria soggetti attivi, protagonisti, partecipi del processo, trattati come suoi costruttori e autori, alla pari dei ragazzi esterni e come compagni di squadra tesi alla realizzazione di un progetto collettivo capace di incidere sulla realtà e di lasciare un segno sul mondo esterno nel tempo presente. L'insieme delle procedure e delle pratiche in atto mostra, in primis, come l'esperienza sia costruita in modo da accattivare e sedurre i ragazzi agganciandoli attraverso il gioco, la presenza dei ragazzi e delle ragazze esterne, la presa in carico, la cura e l'ascolto materializzato in gesti concreti di attenzione. Tutto ciò contribuisce a creare un campo di esperienza «capace di coinvolgere i sensi e gli affetti, di istituire un'atmosfera emotiva in cui i volti dei ragazzi vengano a tratteggiarsi nella loro individualità e l'apprendimento possa realizzarsi abitando le cose, ponendosi dentro di esse» (Massa 1997, p. 159). In secondo luogo, l'esperienza è costruita mediante strategie che mirano a costruire, rafforzare e potenziare la dimensione di gruppo: un gruppo che non è solo quella «formidabile palestra relazionale che è il gruppo dei pari» (Marchesi in Barone, 2005, p. 106) ma anche un gruppo in cui si fa esperienza della dimensione capacitante del collettivo e dell'azione collettiva. Le pratiche del far mangiare insieme, del far fare esperienza dell'importanza di collaborare in gruppo, del mettere a servizio dell'impresa comune le competenze dei singoli, del restituire collettivamente i progressi del lavoro collettivo, di delegare parte della responsabilità del processo comune a ciascuno e a tutti contemporaneamente fanno emergere un modello educativo *agito* che ribalta la logica educativa del carcere come sistema di condizionalità che lavora in senso premiale e individuale (un sistema in cui si gerarchizza, premiando alcuni e scartando altri, a seconda del comportamento più o meno adeguato rispetto allo schema cui adattarsi e al risultato da ottenere). Il modello educativo che emerge dalle pratiche, qui, è profondamente differente in quanto la valutazione dell'efficacia del proprio comportamento, il valore del proprio *impegno*, è messa in relazione ad un prodotto ed un'azione che sono collettivi e che hanno un impatto sulla realtà. I ragazzi del Beccaria, al pari dei ragazzi esterni, sono calati in

un'esperienza di apprendimento che si struttura sulle dimensioni del fare e dell'agire in una situazione reale, tesa a produrre un risultato (quello dello spettacolo) che modifica il mondo esterno - oltre che loro stessi - e che, di questa modifica, porta il segno nella scelta di ricompensare materialmente e *ugualmente* il lavoro e l'attività svolta tramite il riconoscimento in denaro dell'impegno svolto. Tutti questi elementi sono intenzionalmente assunti come scelte metodologiche da parte del regista della compagnia, che dichiara come:

Ho sempre pensato che fosse importante un percorso in cui si mettono in gioco e si mescolano con altre persone, e in cui si fanno spettacoli e si lavora all'esterno.
(Giuseppe Scutellà, intervista 2, maggio 2019, p. 5)

In terzo luogo, infine, emerge la centralità di un obiettivo pragmatico che ha un impatto effettivo con la realtà, calato in un'esperienza di gruppo in cui la proposta aggregativa non è fine a sé stessa. A teatro ci si mette insieme, si *lavora* insieme grazie alla presenza di un compito connesso a un obiettivo percepito come sensato, motivante e consistente – e in quell'esperienza del compito si costruiscono e si alimentano relazioni affettive. Quest'ultimo aspetto diviene particolarmente interessante dal punto di vista educativo perché mostra, impiegando le parole di Piero Bertolini, l'efficacia di percorsi educativi declinati sulla valenza pragmatica dei valori etici:

Il fatto è che, nella maggior parte dei casi, scuola, formazione professionale e lavoro non sono contesti significativi per i ragazzi e dunque il collocarli, all'inizio del percorso, in questo genere di attività finisce col presupporre quello che invece attende di essere costruito: per l'appunto il senso dell'impegno e della responsabilità. [...] I percorsi più efficaci per giungere ad una introiezione stabile del senso di impegno personale e di responsabilità sociale devono essere pensati sotto il segno della scoperta e della conquista. Non si tratta di proporre al ragazzo questi valori come scopi di una certa attività, scopi che dovrebbe adeguare per soddisfare una richiesta altrui (del genitore, dell'educatore, della società) quanto di costruire delle esperienze in cui l'impegno e la responsabilità si rivelino delle strategie di azione efficaci e produttive per il raggiungimento di uno scopo motivante per il ragazzo. Piuttosto che sottolineare il valore finale dell'impegno e della responsabilità, conviene proporre il valore strumentale. Scopoli che siano motivanti per i ragazzi e irraggiungibili *se non* attraverso i mezzi dell'impegno e della responsabilità. L'esperienza educativa con i ragazzi difficili mostra che i percorsi declinati sulla valenza pragmatica dei valori etici sono indubbiamente più efficaci di quelli in cui essi vengono proposti come *modelli cui adeguarsi*. (Bertolini & Caronia 2015 [1993], pp. 142 - 144, corsivo mio)

All'interno del laboratorio teatrale, infatti, l'apprendimento di valori, abilità e competenze - sociali, tecniche, emotive - di tutti i ragazzi (non solo dei "ragazzi

difficili” del Beccaria) è ancorato a un oggetto e a un’esperienza nella quale è possibile «ripercorrere e rivivere il percorso di *produzione e di messa all’opera*» (Marchesi in Barone, 2005, p. 108, corsivo mio) di tali valori e di tali abilità soggettive. Questa risulta essere, a livello metodologico, la strategia maggiormente efficace per l’accoglimento e l’introiezione di un valore, come quello dell’impegno nel trasformare una porzione di mondo e restituirla sottoforma di prodotto frutto di una elaborazione culturale collettiva, laddove «un valore rappresenta il precipitato teorico di un’esperienza, quella che una generazione distilla per poterla conservare e trasmettere anche alle generazioni successive». L’accoglimento di un valore, infatti, «ha a che fare innanzitutto con la possibilità di compiere la medesima esperienza che ne ha consentito la distillazione. *Quando un valore viene trasmesso in modo svincolato dall’esperienza che l’ha generato non solo può non essere apprezzato, ma si corre il rischio, imponendolo, di un rifiuto.* [...] Quel che andrebbe rimarcato è il movimento che consente di tornare con quel valore all’esperienza che l’ha generato.» (Prada 2018, p. 32, corsivo mio). L’esperienza del laboratorio teatrale, in questo senso, si rivela capace di svolgere questo tipo di movimento grazie al modo in cui è *costruita*: il divertimento, il protagonismo, il gruppo e la condivisione di un progetto comune sono gli elementi che la caratterizzano e che contribuiscono a renderla seducente, motivante e attrattiva per i ragazzi.

Il secondo aspetto significativo della particolare metodica in atto all’interno del laboratorio teatrale, infatti, riguarda come essa sia articolata non solo sul principio del *far fare*, ma su quello di *costruire le condizioni per far fare*. Tra queste condizioni, un ruolo preponderante è ricoperto dalla costruzione di una “materialità al quadrato”: i ragazzi *sono portati a voler* imparare il teatro grazie all’esperienza comunitaria, di condivisione, di cura e affettivamente significativa che attraversano **fuori dal palco** e che è il regista ad istituire, allestire, costruire e presidiare strategicamente, laddove «la strategia pedagogica chiede non solo la relazione a due, non solo la disponibilità o l’accoglienza, ma *la forza istituyente, sul piano simbolico oltre che materiale, di un dispositivo residenziale e comunitario.*» (Massa, 2003, p. 52, corsivo mio). Il lavoro dell’educatore-regista, qui, è quello di chi esercita il suo potere indirettamente (ma non meno *potentemente*) nella *costruzione della situazione* e nella sua gestione strategica: orchestrando i tempi, gli spazi, la disposizione dei corpi, la distribuzione dei ruoli,

curando lo stile comunicativo e presidiando le dinamiche affettive e relazionali tra i ragazzi il regista crea le condizioni affinché i ragazzi siano trasportati e condotti altrove: verso il compito di apprendimento, e affinché nasca in loro una motivazione forte a portarlo a termine. Le pratiche agite dal responsabile dell'attività teatrale mostrano, infatti, la potenza, più che la consapevolezza, «dell'importanza che comunque assume un certo *uso* residenziale dello spazio, del tempo, degli oggetti e dei linguaggi.» (Massa 2003, p. 53, corsivo mio) nel se-durre e nel far nascere un'affezione, una passione e, anche, nell'obbligare ad assumere certi schemi interpretativi e comportamentali⁵¹. Come dichiarato dal responsabile della compagnia attraverso un'interessante analogia con la metodologia del lavoro teatrale:

Se io voglio qualcosa da te non ti devo dire fallo, devo favorire perché avvenga questa cosa. Per esempio, se dico a un attore: bene, fammi una presentazione di te. La prima cosa che farà è mettere una sedia e sedersi su quella sedia. Il regista non dice: toglì la sedia...no! Il regista è colui che brucia quella sedia. E allora: io ti do una situazione e un contesto. Ti devo pungolare, trovare un modo per far sì che tu sia causa del tuo cambiamento. Perché falliscono alcuni educatori: perché il modello è "tu devi fare": non funziona, non funziona! Dagli le condizioni affinché lui sia obbligato a farlo, allora lì funziona. Il teatro è questo: ti obbliga. [...] Io ho trovato degli strumenti con cui chiunque può andare in scena ed eccellere. Ma devo bruciarti la sedia. Non posso dirti: fai. Devo creare in te quelle condizioni che ti permettono...di: diventare quella cosa; di: fare quella cosa. Se no siamo dei parolai. "Guarda, non fare le rapine...". A livello conscio sono tutti d'accordo, dicono tutti "Sì sì, hai ragione" – e poi sono agiti. Allora quello che io faccio è cercare di far sì che non siano agiti ma agiscano, che è una cosa difficilissima. (Giuseppe Scutellà, intervista 2, maggio 2019, p. 2)

L'estratto mostra efficacemente tre aspetti cruciali: il primo è quello che accomuna lavoro teatrale e lavoro educativo, ed è il principio che indica la scelta di intervenire sul contesto esperienziale e non sul soggetto per indurre apprendimento, trasformazione, adattamento o cambiamento⁵². Il secondo aspetto si rivela come una declinazione particolare dell'attivismo mutuato dal pensiero di Grotowski, per cui il regista-educatore è chi, mettendo l'altro in una posizione passiva, lo incita e lo induce

⁵¹ Cfr. il "Mi tengo perché ci tengo" [J., dal diario di ricerca del 3 dicembre 2019] di pag. 134.

⁵² Lo esprime al meglio Raffaele Mantegazza, quando esplicita come «Educare significa dunque esercitare un potere sulle dimensioni che rendono possibile un'esperienza piuttosto che sui soggetti che la vivono (...) come l'attività onirica, l'arte, come il teatro l'esperienza educativa modifica le cose, le rende altre da quello che sono ed attraverso queste nuove identità degli oggetti, attraverso la loro strutturazione in nuovi setting, costituisce determinati soggetti.» (Mantegazza 2001, p. 22)

ad assumere una postura attiva⁵³ (Massa 2001a). Il terzo, e più significativo aspetto, è la particolare declinazione e traduzione che queste indicazioni assumono nell'esperienza di teatro in carcere promossa dal regista della compagnia: il modo in cui si induce a un cambiamento di uno schema interpretativo e comportamentale deriva dalle condizioni e dal tipo di esperienza in cui il regista cala e immette i ragazzi del Beccaria. Quando dichiara di aver trovato “*degli strumenti con cui chiunque può andare sul palco ed eccellere*”, infatti, il regista si riferisce precisamente alle condizioni situazionali che apparecchia fuori dal palco. L'aspetto interessante è il rapporto di bi-implicazione che si dà tra questi due livelli, del palco e del fuori palco: l'oggetto intenzionale del teatro e del lavoro sul palco, che ne caratterizza la concretezza istruzionale, è infatti l'espedito che consente di rendere chiaro l'obiettivo e il senso di quello che si sta facendo ai ragazzi. L'esperienza comunitaria grazie alla quale si raggiunge quell'obiettivo diventa, però, la più potente a livello formativo – nei termini in cui insegna e forma a un *modo di essere* e di *esperire sé stessi* differente, grazie alle pratiche (di assoggettamento e di soggettivazione) che fa subire e il modo in cui *costringe* i ragazzi ad agire. Il cambiamento degli schemi interpretativi e comportamentali dei ragazzi del Beccaria, l'impegno e la dedizione che mostrano nel saper portare avanti e a termine il compito, la cura e l'attenzione verso il gruppo e verso l'altro sono risultati ed effetti prodotti non tanto e non solo dal teatro inteso come linguaggio e come strumento, quanto da come è materialmente strutturata l'esperienza teatrale (nel rapporto, oltretutto, con l'esperienza carceraria). Di certo, senza la scusa pretestuosa del teatro non sarebbe possibile, per il regista, costruire lo sfondo comunitario, ma senza quello sfondo sarebbe impossibile far imparare il teatro. E l'aspetto interessante è che, tra i due livelli, è lo sfondo che risulta essere l'esperienza più educativa⁵⁴. Condurre altrove, infatti, significa certo portare i ragazzi ad imparare

⁵³ «Qui Grotowski tocca il cuore del rapporto educativo, che non può essere visto, come dice Foucault, come rapporto coercitivo: non è solo una dialettica di coercizione e di liberazione. Il paradosso del rapporto educativo è che l'educatore deve ottenere la disponibilità dell'altro, deve, in qualche modo, rendere l'altro passivo. Questo è il paradosso dell'attivismo pedagogico: ho bisogno di rendere l'altro passivo in modo che sia disponibile ad attuare una partitura attiva. [...] Non si deve continuamente incitare l'attività dell'altro, devo renderlo passivo e questo non ha nulla a che fare con la coercizione. Si ha bisogno che l'altro volontariamente faccia qualcosa – non quello che vuole l'educatore – e lo faccia volontariamente. Questa condizione rappresenta una traduzione della necessaria disponibilità ad apprendere, che è ciò che garantisce l'esistenza stessa di un rapporto educativo.» (Massa, 2001 a, p. 64)

⁵⁴ Con “più educativa” si fa riferimento a un duplice livello di discorso. Da un lato, alla consapevolezza della potenza della residenzialità come dispositivo in grado di produrre con più efficacia effetti educativi

a fare teatro – ma soprattutto portarli via dalla routine quotidiana ad imparare un nuovo modo di stare in relazione con sé stessi, con gli altri e con la società esterna, lontani dagli schemi di appartenenza e dai ruoli che sono soliti abitare, e questo è possibile grazie a quel “sostrato che sospinge” costruito fuori dal palco.

Io credo che tutti noi abbiamo un ruolo. E che dei piccoli spostamenti sommati diventano uno tsunami. Io non è che ti creo uno tsunami, io ti creo un piccolo spostamento: però devo lavorare su questo, perché poi se l'educazione è che ti devo redimere totalmente – allora ho fallito in partenza. (Giuseppe Scutellà, intervista 2, maggio 2019, p. 7)

3.2.2.2 Rielaborazione II: Il metodo come finzionalità e mediazione. Doppi innesti e chiasmi: la vita che serve per il teatro, il teatro che serve per organizzare la vita alla seconda.

L'analisi dei dati ha mostrato come le singole strategie messe in campo dal responsabile dell'attività teatrale si combinino in una metodica attivistica che fa della condivisione esperienziale, della concretezza istruzionale e dell'empatia generazionale (Massa, 2001b) i suoi capisaldi e come, in contemporanea, caratteristica trasversale a tutte queste strategie sia *la mediazione* (Palmieri, 2011, 2018; Canevaro 2008). Tale componente e caratteristica è rinvenibile a vari livelli, che vanno dall'uso dell'ironia, al gioco, fino all'appena citato rapporto di bi-implicazione e mediazione che sussiste tra il lavoro svolto fuori dal palco e sul palco.

determinati. Come rileva Massa, infatti, «Esiste un sapere antico che [...] ha sempre utilizzato la residenzialità per produrre degli effetti, buoni o cattivi, belli o brutti che fossero. Pensiamo [...] a tutte quelle teorizzazioni secondo cui bisogna continuamente ritagliare uno spazio e un tempo diversi da quelli del flusso della vita diffusa, ma che in qualche modo abbiano la stessa materialità, che possano anzi esercitare un potere maggiore di coercizione e di costituzione del soggetto: ci troviamo al cuore di questo dispositivo pedagogico e dei suoi effetti di assoggettamento ma anche di cura di sé e di soggettivazione. Ci troviamo di fronte a quella che Foucault chiamava “eterotopia”. [...] Vale a dire l'uso dello spazio istituzionale per poter ritagliare degli ambienti di vita che abbiano le stesse caratteristiche di natura simbolica e materiale della vita reale, ma che in qualche modo consentano di produrre effetti educativi morali e terapeutici determinati, costruendo un proprio e specifico campo di esperienza. [...] Questa consapevolezza che la vera metodologia educativa, la vera tecnologia dell'educazione riguarda la capacità, talora perversa, di istituire luoghi altri, luoghi separati, luoghi diversi in cui sia possibile lo scorrimento di una temporalizzazione che in qualche modo si presenta quasi come un presente continuo, mi sembra importante» (Massa, 2003, pp. 49-50). Dall'altro lato, si fa riferimento alla capacità di tali luoghi di aprire, grazie alla forza formativa dell'ambiente, alla possibilità di esperire sé stessi in maniera differente dallo scorrimento della vita diffusa e, a partire da questa possibilità, rielaborare la vita. Questo ultimo aspetto verrà approfondito nel prossimo paragrafo e nel prossimo capitolo.

Tutte queste strategie consentono di istituire una distanza generativa e potenziale: di aprire uno spazio di mediazione che ha il potere di collocare un oggetto *tra* i soggetti e *tra* i soggetti e la realtà. Tale oggetto (che di volta in volta è, appunto, declinato in varie forme, che vanno dallo stile comunicativo ironico, alla scelta della concreta mediazione del lavoro e dei soldi, al gioco, alla mediazione che si crea tra il lavoro sul palco e fuori dal palco) ricopre svariate funzioni. La prima, come l'analisi ha mostrato, è quella di istituire una zona franca e protetta, un nuovo terreno o livello – comunicativo, di gioco, di ruolo – che incornicia in un nuovo modo la realtà e consente di interporre un “cuscinetto” tra i suoi attori (Ferrante, 2016, p. 179) e una sospensione alla sua referenza proteggendo i ragazzi del Beccaria dalle sedimentazioni di senso e dal giudizio che ne deriva. La seconda ha a che fare con la relazione: tutte le strategie mediative si rivelano, infatti, come dei potenti strumenti relazionali: che favoriscono la relazione, da un lato, e che *contemporaneamente* la generano su un nuovo campo, dall'altro. La terza funzione, strettamente connessa alla precedente, riguarda poi come tali sistemi di mediazione si rivelino capaci di istituire nuovi ruoli, e al contempo abilitino tutti i soggetti implicati (ma in particolare il regista) ad esercitarli con maggiore limpidezza, chiarezza e pulizia laddove si richiede, anche, una asimmetria e una gestione della conflittualità. Sempre relativamente al ruolo, la mediazione dell'ironia, del gioco, del lavoro, e soprattutto del teatro stesso consente di indossare nuove maschere, che sono un sistema di protezione temporaneo che consente di esercitarsi, formarsi e imparare qualcosa di sé *grazie* alla finzione del ruolo che di volta in volta si è messi nella condizione di abitare:

Fingere, cioè: costruirsi un muro di argilla, no? È avere la possibilità di avere un'intimità, un dentro e un fuori in cui riconoscersi e riconoscere l'esterno. (Lisa Mazoni, intervista 2, maggio 2019, p. 7)

L'analisi ha mostrato, inoltre, come il complesso sistema di mediazioni in atto renda possibile far passare e veicolare insegnamenti di vita *per il loro tramite*: grazie alla mediazione dell'ironia, del gioco, ma soprattutto del teatro stesso, non solo la relazione con gli altri adolescenti e con il regista (che *per il tramite* della comunicazione ironica e delle indicazioni date per guidare la performance, trasmette contenuti e incarna modi d'essere fertili e utili alla vita di tutti i giorni), ma l'intera esperienza, educa alla vita proprio grazie alla sua natura mediativa. Un sesto elemento, infatti, riguarda come tali

strategie di mediazione siano funzionali a *sospendere* il riferimento alla realtà, alla vita e alla sua datità e a istituire un contesto esperienziale generativo proprio in virtù di tale distanza. La stessa testimonianza del regista delle attività evidenzia questo aspetto sottolineando come da tale presa di distanza si generi, per lui, la possibilità concreta di lavorare. Tale specifica scelta metodologica e di lavoro, però, si rivela metafora dell'intero modo in cui l'esperienza è costruita grazie all'insieme delle strategie mediative e alla sua stessa natura mediativa. Il teatro, infatti, è un sistema di mediazione e di presa di distanza dalla biografia, dalla vita e dalla realtà che si rivela capace, per i ragazzi del Beccaria, di riappropriarsene in altri modi:

*I ragazzi del Beccaria si devono riappropriare della loro età, si devono riappropriare della loro personalità, quando entrano dentro al carcere, se tu senti le biografie dei ragazzi...sono qualcosa di eroico: infatti io non le voglio sapere. Se io inizio a indagare sulla biografia del ragazzo do il fianco alla sua eroicità. Tu li hai mai sentiti parlare? "io ho fatto...io ho fatto...io arrivo da qui...". È una cosa strappalacrime. (...) Allora devo mettere una distanza. **Questa distanza è: siamo qui per fare altro, narrare un'altra storia, che non è quella che già tu hai...e che tu costantemente agisci.** Che mi potrebbe interessare da un punto di vista letterario ma non mi interessa da un punto di vista...teatrale. Non lavoriamo sulle biografie dei ragazzi, se non perché rientrano trasversalmente – ma con il loro vissuto che arriva dopo. Poi, ognuno ha il suo vissuto **ma io a livello teatrale non entro in quello. So che c'è Stanislavski, Strasberg...ma a me non interessa quella cosa, perché continui a caricarli.** Si diceva sempre una volta, non so se a livello educativo c'è ancora questo principio: "Se tu continui a nominare quel ragazzino in quel modo lì, quel ragazzino diventa quella roba là". (Giuseppe Scutellà, intervista 2, maggio 2019, p. 2)*

*Il nome Puntozero richiama questo: resettare tutto quello che è stato. **E questo lo rende possibile il teatro.*** (Giuseppe Scutellà, intervista 2, maggio 2019, p. 2)

In questo senso, il teatro è un dispositivo educativo proprio in quanto si configura come «istanza di mediazione *tra* la riproduzione socialmente determinata e i percorsi evolutivi dei soggetti» (Marchesi 2005, p. 109) grazie alla sua specifica capacità di inaugurare un intero nuovo mondo finzionale⁵⁵ nel quale, per i ragazzi, è possibile prendere distanza dalla realtà, giocare in maniera differente e accedere, così, eventualmente, alla possibilità di significarla in nuovi modi. Infine, come anticipato nel precedente paragrafo e come ha mostrato l'analisi dei dati, all'interno del teatro

⁵⁵ L'ipotesi è che la distanza sia garantita precisamente da tale capacità *poietica* di inaugurare e interporre tra i ragazzi un intero nuovo mondo. In gioco, in altre parole, non c'è una distanza concepita "in negativo e sottrazione" (come annullamento e sospensione del giudizio): la sospensione del giudizio è una facoltà che è in grado di esercitarsi grazie alla mossa operativa "in positivo e addizione" della costruzione *di* e dello spostamento *su* un mondo altro.

fisico si muovono due livelli che si implicano a vicenda e che generano un terreno intermedio di oscillazione tra essi che risulta essere il più interessante dal punto di vista educativo. Come si evince da un estratto del diario di ricerca:

*Elaboro delle riflessioni sulla metodologia di lavoro del regista. Fa imparare il testo a memoria e poi, una volta imparato il testo, fa andare i ragazzi in scena e, sul palco, lavora all'interpretazione. Questo mi fa pensare al fatto che la leva motivazionale per i ragazzi sia il modo in cui l'intera esperienza e l'intero progetto è costruito: vedo che J. ha una motivazione fortissima a imparare il testo, si sforza moltissimo e fa impressione vederlo recitare con la netta sensazione che non capisca molto di quello che sta dicendo. Penso perciò che tutta la motivazione abbia una forte radice e matrice affettiva: è perché sono calati in un tipo di esperienza di gruppo, in relazione tra pari, e inseriti dentro un progetto comune ad altri, che i ragazzi si applicano con così tanta dedizione. È questo, più che una passione rispetto al testo o al significato del testo e al teatro in sé, che li tiene legati. **Il teatro è un pretesto**, una cornice di un'esperienza. Tiene insieme l'esperienza a un livello mediato, ma quello che poi muove è su un piano di tutt'altro livello. All'interno dell'esperienza teatrale sono in gioco e in atto due livelli che si tengono insieme: senza il teatro come "espediente" non sarebbe possibile costruire un clima e un'esperienza comunitaria di questo genere, ma senza il livello affettivo e di comunità, lo sfondo che il regista costruisce sotto, l'operazione dello spettacolo non sarebbe possibile. È un terreno mediato, con due livelli che si implicano a vicenda. Il teatro è un grande mediatore ed elaboratore della vita che si snoda fuori dal palco. [riflessioni dal diario di ricerca del 12 novembre 2019]*

La situazione comunitaria che si esperisce fuori dal palco è, di fatto, una riproduzione della vita secondo un ordine differente da come i ragazzi del Beccaria sono abituati o educati dal sistema carcerario e, spesso, dal sistema familiare e sociale da cui provengono. In questo senso, è una materialità al quadrato⁵⁶, perché artificialmente costruita, conchiusa e orientata allo scopo di portare i ragazzi a recitare sul palco. Il teatro è ciò che consente di istituire questo sfondo, e quindi funziona come un mediatore – così come lo sfondo residenziale e comunitario è ciò che consente di portare i ragazzi a imparare il teatro, e quindi funziona anch'esso come mediatore. Tra i due livelli si genera e si apre uno spazio di gioco che consente un costante rimando dell'uno all'altro: una dialettica tra i piani della "vita alla seconda" e della rappresentazione che costituisce un'interessante opportunità educativa e rielaborativa garantita proprio da tale spazio di manovra⁵⁷. Non stiamo, qui, facendo riferimento al

⁵⁶ Il metodo educativo, secondo questa lettura, risiede propriamente nella costruzione di una materialità al quadrato e nel suo governo.

⁵⁷ Le parole di Riccardo Massa, ancora una volta, ci vengono in aiuto, indicando come «la residenzialità anzitutto deve avere una sua materialità di vita, che è la sua concretezza, che è la sua materialità, che è l'insieme di come sono organizzati lo spazio e il tempo, di come sono disposti i corpi e di come sono

piano degli effetti sui ragazzi (non siamo, infatti, nelle condizioni di affermare che questo movimento sia realmente avvenuto e abbia prodotto effetti rielaborativi nei ragazzi detenuti) – quanto al piano della struttura dell’esperienza e delle potenzialità che, dal punto di vista metodologico⁵⁸, tale struttura multi-livellare e composta da un doppio livello di mediazione garantisce ed è in grado di aprire per l’educatore che la sappia riconoscere e maneggiare. Vedremo, inoltre, nel prossimo capitolo, come tale dialettica e tale *doppio* sistema di mediazione finzionale sia ciò che rende possibile un’intensificazione della vita e l’attraversamento di un’esperienza che da questo sdoppiamento trae, come in potenza, la capacità di intensificarla, espanderla e arricchirla. In questo senso, l’esperienza teatrale promossa dall’associazione Puntozero si rivela educativa, nei termini in cui consente di doppiare la vita e, proprio in virtù di tale sdoppiamento, di esperirla con maggiore intensità facendo della vita il suo contenuto di apprendimento. Infatti:

L’accadere educativo, al di là della figura di un qualche pedagogo o delle caratteristiche di una certa società, rinvia a un *reticolo invariante di situazioni*, di pratiche e di rapporti che trovano nel corpo il loro punto di applicazione. Nella *partizione* del tempo, dello spazio e della parola secondo un ordine capace di *riprodurre* la vita reale, ma teso a *differenziarsi qualitativamente* da esso, consiste infine lo statuto oggettivo di quel reticolo. (Massa 1990b, p. 110, corsivo mio)

attivate le valenze simboliche. Ma questa materialità residenziale, caratterizzata da una sua quotidianità di vita, deve essere anche il luogo di uno *sdoppiamento dell’esperienza*, di un doppio della vita, di un’azione e di un pensiero in cui di volta in volta si ricostruiscono significati, e deve essere poi il luogo di una rielaborazione e di un’interpretazione di tutto questo.» (Massa, 2003, p. 56). Questa specifica funzione, all’interno del teatro, è garantita dalla presenza e dal rapporto che si dà tra i due livelli del palco e del fuori palco. A teatro, infatti, è in atto un «dispositivo comunitario e residenziale come spazio protetto di tipo espressivo e interpretativo» che, grazie al lavoro sul palco «rende possibile l’istituzione di un setting di rielaborazione dell’esperienza comunitaria» (Massa, 2003, p. 56)

⁵⁸ Si veda, a proposito del gioco di continui rimandi tra i piani della *vita* (livello 1), del *lavoro* teatrale (livello 2) e della *performance* (livello 3), l’episodio dello scambio comunicativo tra il regista e un ragazzo detenuto a pag. 141.

L'innesto tra dimensione metodologica e dimensione finzionale e mediatica: un episodio ponte

Riprovano ancora il monologo di Romeo e Giulietta.

Il regista dà indicazioni a J. su come muovere il corpo.

Giuseppe Scutellà: "Giù quelle braccia! La stai guardando, sei innamorato!"

J. acconsente: "Va bene."

Lo segue sempre molto attentamente, non si innervosisce, fa un grande sforzo per dire tutte le battute bene e si agita quando sbaglia, ma si riprende subito, ricomincia e ce la mette tutta.

Giuseppe Scutellà: "Bravo!"

Si concentra sull'intenzione da dare alla performance di J., che deve risultare romantico ed innamorato.

Inizia uno scambio di battute tra i due. Il regista è in platea, J. sul palco.

Giuseppe Scutellà: "Sei mai stato innamorato tu?"

J.: "Sì, ma questo è teatro."

Giuseppe Scutellà: "Ma cosa c'entra, il teatro è come la vita!"

J.: "Sì ma io non è che a una ragazza dico le poesie, ma dai, Beppe! Non è che gli dico *'Oh, quale luce vedo sprigionarsi lassù, dal vano di quella finestra? È l'oriente, lassù, e Giulietta è il sole! Sorgi, bel sole, e l'invidiosa luna già pallida di rabbia ed ammalata uccidi, perché tu, che sei sua ancella, sei di gran lunga di lei più splendente'!!!*"

Giuseppe Scutellà: "Io ti bacerei, da maschio, se mi dicessi queste parole."

J.: "Tranquillo Beppe, non c'è pericolo."

Giuseppe Scutellà: "Ma tu devi pensare che alle donne piace parlare, piace sentirsi dire queste cose. Mica puoi andare là e dire 'andiamo a letto!'"

J.: "Ma sì Beppe, lo so, ma io se vedo una alla finestra mica le dico tutte ste robe minchia, le dico 'SCENDI' minchia!"

Tutti ridono a crepapelle.

Giuseppe Scutellà: "Sì...ma lui sta parlando nella sua testa, è come quando per strada vedi una ragazza e pensi 'madonna che bella, se vado da lei magari faccio una figuraccia...'.
Immaginati questo!"

[dal diario di ricerca del 26 novembre]

La dimensione pragmatica, finzionale e mediativa

La cornice che istituisce e tiene insieme il processo

La qualità dell'esperienza e la sua forma

3.3 La struttura e la qualità dell'esperienza: la mediazione e la finzionalità

“Si, perché credono che noi portiamo i reclusi fuori, ma in realtà ci recludiamo fuori.”
[Giuseppe Scutellà, dal diario di ricerca del 26 novembre]

Tutti i meccanismi rilevati nel precedente capitolo sono meccanismi di “sdoppiamento” messi in campo, a livello metodologico, dal regista delle attività e vanno dal linguaggio, al gioco, alla dimensione di ruolo, fino alla griglia mediativa complessiva del teatro e del rapporto biunivoco del lavoro svolto fuori dal palco-sul palco. A ben guardare, l'intera esperienza del teatro è costruita come un “doppio della vita” – che si staglia come differenza rispetto al setting e all'esperienza carceraria non solo perché si pone in discontinuità con essi, ma anche per la «struttura del suo campo esperienziale» (Mantegazza 2001, p. 22). Abbiamo infatti ripercorso come, attraverso il teatro, i ragazzi del Beccaria escano da una struttura – quella carceraria – ed entrino in un'altra struttura e in un altro campo di esperienza, e infatti:

Se educare è anche leggibile etimologicamente come ‘portare fuori con sé’, questo portare fuori è anche fin da subito un portare dentro, un immettere il soggetto, uscito dal cieco ordine naturale, in un nuovo ordine artificiale di esperienza. (Mantegazza 2001, p. 22)

Tale campo di esperienza si può definire come un'antistruttura (Turner 1972), le cui variabili materiali sono combinate in altre e nuove configurazioni e costellazioni, capaci di dare luogo a differenti e nuovi sistemi simbolici e a differenti e nuove soggettività, ma non solo. Tale struttura, infatti, non è solo il *prodotto di un diverso gioco* tra variabili⁵⁹ – ma ha *l'essenza stessa* del gioco. Il teatro in carcere è, infatti, un *intero mondo* imperniato su un meccanismo di finzione e organizzato su di esso, che funziona come un grande gioco. Vedremo, infatti, come l'esperienza messa in campo da Puntozero condivide alcune caratteristiche strutturali dei fenomeni ludici, liminali e transizionali – che sono le caratteristiche che, in conclusione, lo rendono un fenomeno riconoscibile come autenticamente educativo e trasformativo *poiché* finzionale e mediativo.

⁵⁹ Il riferimento è al primo “atto”, nel quale è stata individuato il gioco sintattico degli elementi strutturali dell'esperienza (spazi, tempi, corpi, attività e dimensione simbolica), e al secondo “atto”, nel quale si è mostrato l'uso – o gioco – strategico di tali variabili impiegato dai responsabili dell'attività teatrale.

3.3.1 Doppiare la vita: l'inizio, lo svolgimento, la fine. Il piano diacronico. La dimensione rituale, iniziatica e liminale

*“Il palco è molto interessante perché ha una fine,
ha un inizio e una fine rispetto al quotidiano”*
[Giuseppe Scutellà, dal diario di ricerca del 16 novembre]

La prima di queste caratteristiche è da rintracciare nel carattere di separatezza di un intero mondo, che è ritagliato e distinto dalla vita diffusa attraverso stratagemmi relativi alla temporalità: si tratta di rituali di inizio e di fine esperienza che segnano l'ingresso in una zona sacra e franca, il teatro, in cui, come nel gioco, è possibile sospendere per un tempo definito la referenza alla realtà e sperimentarsi in maniera *differente* dai propri codici culturali e stili esistenziali. Tali rituali sono dispositivi che segnano l'ingresso in un campo di esperienza che, come il gioco, i fenomeni transizionali e liminali, si distingue dal flusso della vita pur continuando ad appartenerle.

- **L'inizio: la fase pre-liminale di separazione e la creazione di un'il-lusione**

A teatro i ragazzi del Beccaria (come, in realtà, tutti i soggetti che partecipano all'attività teatrale) si separano dalla loro vita diffusa ed entrano in un diverso campo esperienziale che, come evidenziato nel primo capitolo, si staglia come discontinuità rispetto al setting carcerario. L'ambiente di provenienza dei ragazzi del Beccaria è il carcere, quello dei ragazzi non detenuti è il mondo: in entrambi i casi, tutti i partecipanti varcano l'ingresso del teatro e, da quel momento, si lasciano alle spalle il mondo esterno ed entrano in nuovo mondo. La separazione è la prima fase del rito di passaggio (Van Gennep, 1981 [1909]), in cui tutti i soggetti vengono fisicamente distaccati dal loro ambiente di provenienza, attraversando una soglia che, prima di essere simbolica, è materiale. Varcato l'ingresso del teatro, poi, tutti i soggetti sono guidati, condotti, coinvolti all'interno di questo nuovo mondo, dei suoi codici e delle sue regole grazie alla particolare disposizione strutturale dell'esperienza⁶⁰ e grazie alle strategie metodologiche agite dal responsabile della compagnia⁶¹: tutti vengono letteralmente il-lusi (da in-ludo: immettere in un gioco), im-messi in una illusione. Tale illusione, tuttavia, non ha caratteri allucinatori: si tratta, infatti, di entrare in un

⁶⁰ Cfr. capitolo 1

⁶¹ Cfr. capitolo 2

ambiente che è protetto dalla referenza alla realtà grazie al dispositivo residenziale comunitario in atto all'interno dell'esperienza, al clima di non giudizio costruito dal responsabile delle attività teatrali mediante l'uso dell'ironia, del gioco, dei gesti di cura – ma anche grazie alla sensazione di trovarsi *tutti uguali a sperimentarsi* entro un nuovo “cerchio”: il gioco di imparare a recitare e di costruire assieme uno spettacolo.

- **Lo svolgimento: la fase liminale di transizione, di soglia, di margine, e la col-lusione**

Questo gioco ha una finalità, lo spettacolo, cui si tende e si arriva tutti insieme attraversando una fase liminale di transizione: si abbandona all'ingresso il proprio status sociale, per immergersi in un processo che porterà all'acquisizione di un nuovo ruolo e di nuove vesti: non più quella di minori detenuti che stanno scontando una pena all'interno di un Istituto Penitenziario, bensì quella di ragazzi adolescenti che si mostrano pubblicamente al mondo attraverso il medium della professione che hanno acquisito durante questa fase di sperimentazione e apprendimento. Tale fase è quella più interessante dal punto di vista formativo, perché è quella in cui i confini identitari si ammorbidiscono, si sciolgono, e ci si apre a processi trasformativi profondi. È la fase di margine, di confine, in cui si col-lude: si gioca insieme all'interno di un'esperienza che fonde i confini identitari di ciascuno entro una nuova *communitas*⁶² (Turner, 1986 [1982]). Tutto ciò avviene all'interno di quel dispositivo residenziale comunitario descritto nel primo capitolo: si diventa “compagni di gioco e di avventura”, parte di una stessa “tribù” grazie alla condivisione di un'un'esperienza immersiva che avviene all'interno di un ambiente familiare che ne riproduce i ritmi e le dinamiche. Qui ci si sente “come a casa” e si è messi nella condizione di sperimentarsi in nuove posture, nuovi atteggiamenti, nuovi modi di relazionarsi agli altri e al mondo – e di giocare con i ruoli in uno spazio protetto.

Io a teatro mi sento a casa. È una magia. (A., Focus group, marzo 2019)

⁶² All'interno dell'opera “Dal rito al teatro” Turner specifica ciò che intende con il termine *communitas* in questi termini, particolarmente efficaci se accostati all'esperienza di teatro in carcere presa in analisi: «Con il termine *communitas* [...] intendevo la liberazione delle potenzialità umane di conoscenza, sentimento, volizione, creatività, ecc., dalle costrizioni normative che impongono di impersonare una molteplicità di ruoli, e di essere profondamente consapevoli della propria appartenenza a qualche entità collettiva come una famiglia, una stirpe, un clan, una nazione, ecc. o a qualche categoria sociale che trascende le entità di quel genere, ossia a una casta, a una classe o a una suddivisione basata sul sesso o sull'età.» (Turner 1986, p. 87)

○ ***Giocare con i ruoli in uno spazio protetto.***

A teatro, durante la fase liminale delle prove e della preparazione degli spettacoli, i ragazzi detenuti sperimentano la possibilità di mettersi in gioco in posture, movimenti, linguaggi, discorsi, comportamenti, modalità di relazione e parti di sé inediti e sovente per loro fonte di derisione o di emarginazione: comportamenti e modalità “proibite” in ambienti come quello carcerario, per esempio, o familiare. Questo allentamento dei confini e possibilità di giocare inizia fuori dal palco, mediante l’attraversamento di un setting accogliente e non giudicante in cui il giudizio è sospeso, e in cui si percepisce la possibilità di allentare la presa sul ruolo e sul copione che si è soliti performare sia nella vita che in I.P.M.⁶³. Come evidenziato nel primo capitolo, la situazione ludica sperimentata in sezione e quella comunitaria in atto all’interno del teatro fisico costituisce uno sfondo che agisce concretamente sulla possibilità di discostarsi dal ricalcare stereotipi, di cambiare modo di relazionarsi agli altri, di aprirsi a una sperimentazione ludica dei molti ruoli che è possibile interpretare nella vita. Tale sperimentazione si prolunga, poi, sul palco, che diventa il luogo in cui tale possibilità si esprime e si dispiega nella sua massima potenza. Il palco, infatti, mette in atto un triplo livello di protezione rispetto alla possibilità di mettersi in scena sfidando visioni stereotipate di sé e del mondo: questo aspetto è particolarmente visibile nelle occasioni in cui ai ragazzi del Beccaria viene richiesto di impersonificare e recitare parti di personaggi che si discostano dall’immaginario di una virilità maschile dominante e da affermare ad ogni costo:

Il teatro per loro - da quello che ho visto io - è uno spazio dove puoi fare quello che vuoi. Ad esempio, noi avevamo degli spettacoli e tantissime volte le parti delle donne le facevano i ragazzi del Beccaria, un atteggiamento del genere mentre erano in sezione...li avrebbero menati. Quindi il fatto che uno possa andare a teatro e fregarsene di quello che pensano gli altri e poter salire su un palco, e recitare la parte di una donna e sapere che gli altri ridono con te e non ti menano è una roba assurda. (...) Quindi il teatro ha creato per questi ragazzi e per tutti, anche per me e qualsiasi altra persona che fa teatro...il teatro crea le condizioni per le quali tu puoi metterti in gioco e nessuno ti insulta, nessuno ti prende in giro, è protetto. Rischi e sei protetto allo stesso tempo.” (F., compagnia Puntozero, intervista gennaio 2019)

Sul palco si riprova la scena del ballo. È una scena in cui Nat abbraccia da dietro J. (che sta sostituendo l’attore che dovrebbe fare la parte): gli ruota attorno in modo

seduttivo e lo spinge da dietro, palmandogli il sedere. Il regista dice a Nat che è una fantastica interpretazione del personaggio ma che deve limarlo, se no risulta troppo sinuoso. J. ride. Nessuno dei ragazzi in sala fa commenti sulla scena. [dal diario del 12 novembre 2019]

O, ancora, nei casi in cui la rappresentazione diventa una cornice mediativa in cui sperimentarsi in nuove modalità di relazione, e di contatto fisico, con il femminile e le ragazze:

Provano la scena degli asini, in cui K. non si controlla e tira un calcione a Nat. Poi provano la scena di cupido con Nat, che si conclude con A2 nel ruolo di panda ed Emilia che si rotolano sul palco facendo finta di fare l'amore. Non c'è imbarazzo ma molta naturalezza, come del resto nella scena in cui J., nel ruolo di Romeo, e Sarah, nel ruolo di Giulietta, si baciano. Scorre tutto in modo molto naturale, senza provocare risate o battute maliziose negli altri. *Mi sembra che i ragazzi si rapportino alla corporeità delle ragazze riuscendo a stare sul piano della rappresentazione con grande professionalità – di cui proprio la (finta) naturalezza è indice. Non credo che la stessa scena sarebbe stata possibile con un gruppo di pari dentro il carcere.* [dal diario di ricerca del 26 novembre 2019]

In questi momenti, infatti, nessuno dei ragazzi si imbarazza o addirittura si rifiuta di portare a termine la scena – che diventa un contenitore ulteriormente protettivo (un “doppio del doppio”, un “gioco nel gioco”) in cui la messa in gioco e la decostruzione del proprio personaggio è resa tollerabile, accettabile, dal gioco stesso: dal ruolo e dalla professione di attori che si è chiamati ad imparare al meglio *all'interno del cerchio*. In alcuni casi, poi, tale sperimentazione diviene anche sfidante e occasione per conoscersi e riflettere su di sé⁶⁴:

E fuori dallo spazio teatrale non avrei mai pensato di andare tra mille duemila persone, camminare con dei tacchi, con un vestito lungo fino ai piedi e una parrucca e il rossetto. Mi sarei pure vergognato. Ok, invece mi sono pure divertito perché vedevo che la gente era divertita, stupita, felice e tante persone si fermavano a fare le foto. E mi è servito anche tanto, perché non avrei mai pensato di fare quel ruolo lì.

⁶⁴ A questo proposito, le parole di Victor Turner a proposito del potenziale formativo della fase liminale e di soglia risultano oltremodo appropriate e calzanti: «Le prove (...) creano nella zona di segregazione un campo misterioso in cui le normali consuetudini dei rapporti di parentela, dell'ambiente di residenza, delle leggi e dei costumi della tribù vengono accantonati, dove il bizzarro diventa normale, e dove, mediante lo scioglimento delle connessioni tra elementi abitualmente legati l'uno all'altro in determinate combinazioni, e mediante il loro rimescolamento e la loro ricombinazione in forme mostruose, fantastiche e innaturali, i novizi sono indotti a riflettere, e riflettere seriamente, su esperienze culturali che fino ad ora avevano dato per scontate. **Essi imparano che in realtà non sapevano ciò che credevano di sapere.** Al di sotto della struttura superficiale delle convenzioni comunitarie, c'era una struttura profonda, le cui regole essi hanno dovuto apprendere attraverso il paradosso e lo shock.» (Turner 1986, p. 83, corsivo e grassetto miei)

Infatti il teatro ti aiuta tanto a interpretare ruoli che tu non sei e non saresti mai. È tipo mr Jackie e dr Hyde. (J., Focus Group, marzo 2019)

Fare teatro rende quindi concreta l'opportunità di "essere qualcun altro": di esplorare aspetti inediti della propria personalità e di *performarli* (Shailor 2010), sperimentandoli attivamente attraverso la messa in scena. Il carattere performativo del teatro consente, inoltre, un doppio movimento rispetto alla possibilità di fare diversa esperienza di sé, fuori dalla cornice di un'identità deviante e della "maschera del cattivo" (Scaparro & Roi 1984) che si è soliti indossare. La pratica teatrale, infatti, offre ai ragazzi l'occasione per riposizionarsi e sperimentare nuovi ruoli a livello individuale e *nel contempo* dare prova di tale sperimentazione e di tale cambiamento all'esterno, attraverso gli spettacoli, in cui si ha modo di mostrare il lavoro svolto su di sé di fronte a un pubblico e in contesti prestigiosi come i grandi teatri in cui si è ospitati durante le tournée.

○ ***L'iniziazione e il rischio: le prove e lo spettacolo***

In teatro, inoltre, è presente una potente dimensione iniziatica per i soggetti che lo attraversano: tutti i ragazzi sono immessi ed iniziati in un'esperienza caratterizzata dall'unicità e dalla sacralità, poiché separata dalla materialità esistenziale, in cui vengono mobilitati affettivamente e cognitivamente verso il raggiungimento di uno scopo futuro che è rappresentato, a livello individuale, dalla sfida di imparare a diventare attori e, a livello collettivo, dallo spettacolo finale. La presenza di tali obiettivi innerva le attività che si svolgono in teatro di una pro-tensione (Mantegazza, 2001) verso un non-ancora, verso qualcosa che ancora non c'è: l'acquisizione di una professione che è legata a doppio filo alla creazione *ex nihilo* di un'opera collettiva. Come in un rito di passaggio iniziatico, tali scopi si raggiungono attraverso vere e proprie "prove", "sfide", difficili e rischiose, con cui ci si misura quotidianamente.

J. ricomincia a raccontarmi che lui è stato un anno in carcere, sei mesi a Torino e sei mesi al Beccaria. [...] Gli chiedo come mai abbia iniziato teatro da soli due mesi (dato che è stato al Beccaria per sei mesi) e come abbia deciso di iniziare. Lui mi dice che è stato A1, quando l'hanno trasferito tra gli articoli 21, che gli ha detto "vieni a teatro, passi il tempo". Gli chiedo "e tu cosa pensavi prima del teatro, che non era cosa per te?". J. "Sì, che non era cosa per me e che era una cosa difficile. Non pensavo di saper studiare così tanto". [dal diario di ricerca del 10 dicembre 2019]

Le tappe di questo percorso di acquisizione, o apprendimento, della “nuova identità” di attori sono quelle di decostruzione dei propri pregiudizi legati al teatro, dello studio e della memorizzazione del copione, di comprensione, immedesimazione e costruzione del personaggio, di collaborazione con il gruppo, della messa in scena sul palco, con tutto il carico di rischio di una messa in gioco così radicale ed una esposizione così totale al giudizio esterno comporta. Il rischio più importante, il campo di prova finale, è, poi, lo spettacolo – per cui ci si prepara per un nuovo ingresso nella scena del mondo.

- ***La preparazione: mascherarsi e pre-pararsi per un nuovo ingresso nella scena del mondo. Lo spettacolo: la nuova nascita in società.***

Allo spettacolo si lavora durante l'intero corso del laboratorio teatrale, che scioglie e fonde le reciproche differenze in un grande gioco in cui tutti sono messi nella condizione di sperimentarsi con il compito della sua preparazione. In questo stato liminale, fusionale e comunitario è concesso abbassare le proprie maschere e provare a sperimentarne di nuove, attraverso il pretesto della messa in scena e del lavoro da svolgere sul palco. Poi, però, l'acquisizione delle competenze allenate durante i periodi di prova trova il suo palcoscenico nello spettacolo finale, che sigla il nuovo status acquisito. A questo evento sacro ci si prepara con rituali di mascheramento: i ragazzi si travestono, si truccano, si abbelliscono per andare in scena, si mascherano e si preparano per un'occasione unica. L'esperienza del denudarsi e del rivestirsi, infatti, «è la prima che si compie all'interno di una dimensione spaziotemporale nuova; [...] dal momento della (ri)vestizione del soggetto diventa chiaro *che si è entrati in una nuova dimensione*, e che ora ogni istante, ogni spazio, ogni oggetto, ogni parola acquisiscono differenti significati [...] Lo smarcamento della realtà che i corpi agghindati rendono possibile permette la nascita della finzione scenica» (Mantegazza, in Mantegazza & Barone, 1999, p. 107). Il rituale del mascherarsi assume i tratti di un gesto nobilitante e di un momento magico, perché segna materialmente l'importanza di un nuovo ingresso pubblico nel mondo.



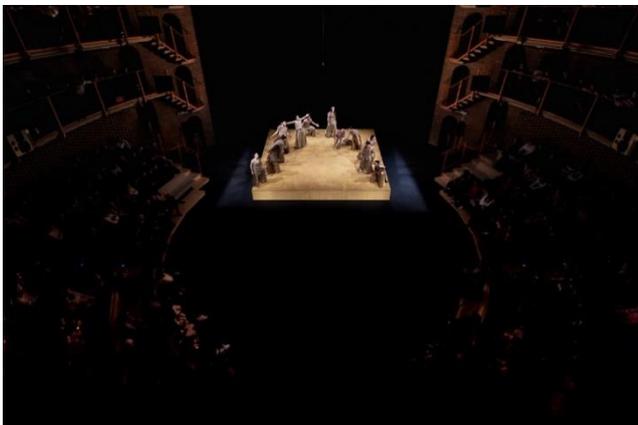
Agli intensi periodi di prova segue, poi, il momento delle prove generali, in cui l'euforia, la vertigine (Caillois 2000 [1967]) e l'adrenalina salgono alle stelle. È il momento appena prima del “nuovo debutto sociale”:

È la giornata “prima della prima” dell'8 dicembre. Arrivo, vengo accolta da tutti calorosamente e Lisa esulta ad alta voce “Abbiamo raggiunto i 2100 biglietti!!” poi si rivolge ai ragazzi dicendo loro “Siamo una squadra fortissimi ragazzi, fortissimi!”. Non riesco a prendere appunti perché c'è un gran casino e fermento. In teatro ci sono tutti i ragazzi che provano i costumi, si truccano, puliscono il teatro, montano le scenografie. K. e S. sono con il taglialegna dietro le quinte, J. ripassa da solo. Poi si vestono e fanno la prova generale, che guardo da spettatrice. Sono impressionata dal clima disteso e dall'umore felice di tutti, comunico il mio stupore ad alta voce e il regista risponde “Si chiama isteria!”. I ragazzi sono euforici, contenti, attivi, ma anche molto seri e solenni nei loro abiti di scena. [dal diario del 7 dicembre 2019]

Finalmente, poi, arriva la sera dello spettacolo, per la prima volta accessibile alla cittadinanza tramite la porta aperta direttamente sull'esterno, che segna un nuovo ingresso di tutti i ragazzi nel mondo. Alla prima, come agli spettacoli successivi, partecipano come pubblico anche i familiari, gli amici, gli educatori dei ragazzi, che

diventano i testimoni di questa nuova nascita e gioiscono dei risultati raggiunti tramite l'intenso lavoro svolto:

È la giornata della prima. Arrivo alle 16, i ragazzi sono tutti pronti e in costume. Lo spettacolo è un successo, la sala è piena, sold out, i ragazzi recitano senza errori e la tecnica è perfetta. Alla fine dello spettacolo vedo una scena di amici di J. che sono venuti a vederlo, che gli saltano addosso abbracciandolo contentissimi. Lui è al settimo cielo, penso a quanta soddisfazione deve provare lui e quanto stupore loro nel vederlo così, nelle vesti di Romeo protagonista, recitare monologhi complicati e a tratti incomprensibili. Esco salutandolo e complimentandomi con tutti. [dal diario dell'8 dicembre 2019]



- **La fine e la fase post-liminale di reintegrazione: il rito di chiusura e la delusione, o fine di un'illusione**

Alla fine dell'ultima replica tutti sono contenti. Si fermano in sala. I ragazzi fanno partire la musica a tutto volume dall'impianto della sala. Giuseppe Scutellà e Lisa Mazoni vanno a prendere cibo e bevande per brindare tutti assieme. Alcuni ragazzi allestiscono l'aperitivo-cena a bordo palco e, nel mentre, altri iniziano a ballare scatenati sul palco. Sul palco salgono, in breve tempo, tutti ragazzi che si scatenano euforici, saltano, si abbracciano, fanno le verticali, ballano in coppia, si riprendono facendosi selfie e foto. Lisa e Giuseppe non tornano subito, per cui la situazione

rimane in mano ai ragazzi che dalla consolle mettono la musica a tutto volume e fanno partire sia luci che effetti con la macchina del fumo. [dal diario del 22 dicembre 2019]

Il termine dell'esperienza è segnato da un rito di chiusura che marca la fine del percorso. Si tratta di un momento rituale istituito, presidiato e allestito dai responsabili dell'attività teatrale, che sospendono le regole interne al teatro lasciando uno spazio di totale autonomia, sfogo ed espressione ai ragazzi, che si scatenano in una sorta di catarsi finale. Essa segna la fine di una grande impresa dopo il periodo di immenso impegno e totale immersione in un duro lavoro, in cui il gruppo si rinsalda per l'ultima volta abbandonando i ruoli teatrali e fondendosi in un'orda esplosiva e danzante.

Quando Giuseppe Scutellà e Lisa Mazoni ritornano, parte il **momento regali**: Camilla ha portato i suoi, e Lisa e Giuseppe un sacco di pacchetti con i loro. Camilla dal palco distribuisce a tutte le ragazze degli anellini. Ai maschi distribuisce delle foto incorniciate, e tutti ricevono con piacere. Poi arriva il momento di Giuseppe e Lisa, che distribuiscono a tutti dei sacchetti con dentro un pupazzo a forma di Panda, con riferimento simbolico al personaggio del panda dello spettacolo. [dal diario del 22 dicembre 2019]



La fine è inoltre accompagnata dal dono di un oggetto transizionale (Winnicott 2001 [1971]), il pupazzo simbolo dello spettacolo, che consente di abitare lo spazio della de-lusione (da de-ludo: letteralmente “disattendere il gioco”, “finire il gioco”), del distacco, della separazione e della fine dell'esperienza in modo protetto: dentro l'oggetto è sedimentata l'esperienza, simbolizzata la sua carica, e reso tollerabile il distacco e il lutto da essa attraverso un oggetto che ne mantiene il ricordo, segnando

la fine ma allo stesso tempo non arrendendosi al tempo (e alla sua dimensione più drammatica, la morte), re-plicandolo e ripiegandolo nella memoria. Il momento della separazione è attraversato da sentimenti ed emozioni forti, che accompagnano l'esperienza della fine, della perdita e del ritorno "ognuno alla sua vita":

Alle 22.00 A2 deve tornare in sezione, dalla consolle parte una canzone dedicata a lui e tutti gli si stringono intorno per abbracciarlo. Poi uno ad uno lo abbracciano forte – K. lo stringe fortissimo, e i due si tengono l'un l'altro per tanto tempo vicini. Hanno vissuto l'intero periodo a stretto contatto, costruendo una coppia comica che ha retto l'intero spettacolo: *penso che questo abbraccio contenga una forte complicità per il lavoro svolto insieme così come una intima comprensione di K. verso A2: K. è passato dal carcere e, come A2, ha fatto un lungo e intenso percorso dentro il laboratorio teatrale che ora continua da esterno.* [...]

La musica poi deve essere spenta. Sistemiamo nel frattempo tutto quello che è rimasto fuori posto, e andiamo ognuno a casa sua, dopo un momento di saluti e abbracci generali. [dal diario di ricerca del 22 dicembre 2019]



Si scioglie il legame speciale, che tuttavia verrà rinsaldato attraverso la continuità degli spettacoli successivi.

3.3.3 Doppiare la vita: fare esperienza protetta, distillata e intensificata delle sue regole e dei suoi meccanismi. Il piano sincronico.

La seconda caratteristica strutturale dell'esperienza promossa da Puntozero che rende possibile interpretarla come fenomeno ludico risiede nel carattere di *riproduzione della vita* attraverso una doppia operazione di distillazione di alcune sue caratteristiche e, al tempo stesso, di protezione dai suoi esiti irreversibili.

- **La sostituzione simbolica e la sperimentazione operativa**

*“Sai che cosa penso quando sono sul palco?
Che sono in guerra, e questi sono i miei compagni”*
[K. diario di ricerca del 7 gennaio]

All'interno dell'esperienza del teatro, proprio come nel gioco o nei fenomeni ludici, si verifica uno sdoppiamento del ruolo che si abita che è strettamente legato all'attività che si sta svolgendo. A teatro, infatti, si gioca *molto seriamente* ad essere tutti attori. Ciò significa che ogni ragazzo che partecipa al laboratorio teatrale abbandona il proprio ruolo ed entra in un campo di esperienza protetta in cui ne ricopre uno nuovo. A teatro, infatti, si è tutti uguali dietro la maschera del ruolo di “giocatori dello stesso gioco”, che è quello collettivo di portare a termine il suo obiettivo, ovvero lo spettacolo. Il cerchio magico del teatro provvede ai soggetti che vi entrano una nuova identità: i ragazzi del Beccaria, come i ragazzi esterni, *diventano altro* (Chamond, Bloc, Cavalcanti 2017) nel qui e ora dell'esperienza teatrale, per cui:

*A teatro si è tutti uguali [...] qui non guardano il tuo passato. Alla compagnia non frega una beata fava se tu hai ammazzato qualcuno, se tu sei andato a fare una rapina, se tu sei andato a fare un furto, se tu hai fatto quello, quello, quello...nel momento in cui tu **entri** qui, loro ti considerano per il presente e ti vedono per il futuro, e ti fanno lavorare. E io mi sento uguale a C., a S., ai ragazzi **che lavorano con me**. (J., Focus Group, marzo 2019)*

Tale divenir altro ha un carattere fittizio, valido solo e soltanto all'interno del gioco (quello che J. chiama *lavoro*), ed è precisamente questa possibilità, garantita dal gioco⁶⁵, di assumere nuovi ruoli che rende possibile l'*epochè*, la sospensione del giudizio sul mondo esterno (Mantegazza 2006). All'interno dell'esperienza teatrale, inoltre, entrano in campo contemporaneamente una dimensione di sperimentazione operativa⁶⁶, il “lavoro” che richiede sforzo, impegno, abilità, tecnica - e una dimensione di sostituzione simbolica (Massa 1987): si diventa giocatori dello stesso

⁶⁵ Si veda, allo stesso proposito, la rielaborazione dell'atto 2, laddove si fa riferimento alla capacità di sospensione del giudizio, di annullamento dello stigma e dell'etichetta, e di presa di distanza dalla realtà che il teatro garantisce *in virtù* del suo carattere *poietico*, di produzione di un intero nuovo mondo. Si sta, in fondo, sostenendo l'ipotesi che la possibilità di “pulire il campo” dalle stratificazioni di senso e dalle etichette che impediscono di uscire da meccanismi riproduttivi (che si giocano sia a livello individuale, sia sociale) risieda nella capacità di “istituire un altro campo”, un nuovo mondo. Cfr. p. 154

⁶⁶ Quella che Massa chiama “sperimentazione operativa” all'interno di *Educare e Istruire* diviene poi il corrispondente della “dimensione performativa” cui fa riferimento nel suo pensiero maturo come componente necessaria ad allestire un'esperienza educativa – che deve garantire la possibilità di espressione di sé agganciata, però, a un percorso di acquisizione tecnica e dominio di una pratica concreta. (Cfr. Massa 2000)

gioco, e in questa cornice *si agisce come se* si fosse “fratelli in guerra” per portare a termine il compito collettivo. Queste due dimensioni si rivelano particolarmente interessanti dal punto di vista educativo perché istituiscono la possibilità di sperimentarsi concretamente ma in una situazione protetta: il cerchio magico del gioco permette l’instaurarsi di meccanismi di sostituzione simbolica che intensificano il senso di appartenenza ma lo portano a un livello finzionale, a un “come se” generativo proprio in virtù della distanza dalla “nuda vita” (Marchesi 2018) che tale meccanismo rende possibile. E, come vedremo, è proprio «questo smarcamento dell’educazione dalla vita che ci permette di fare della vita il pre-testo dell’educazione» (Mantegazza 2006).

- **L’avventura, le prove e l’agon**

L’esperienza di teatro, come il gioco, doppia la vita nei termini in cui riproduce, in maniera formale e simulata, la struttura teleologica ma anche avventurosa dell’esistenza (Barone 1999, Massa (a cura di) 1989). L’avventura è, infatti, interna al dispositivo del gioco teatrale, che istituisce artificialmente un campo di azione virtuale e simulato in cui i ragazzi-attori si sottopongono a prove rischiose (imparare il copione, sfidare la propria immagine di sé, fare i conti con i propri fallimenti, partecipare attivamente all’allestimento di un vero spettacolo in tutte le sue fasi, mettersi in scena) – fino alla prova ultima, lo spettacolo finale, che simboleggia la conclusione di un percorso di sforzo, individuale e collettivo allo stesso tempo. La struttura avventurosa che caratterizza l’esperienza teatrale doppia la vita nei termini in cui riproduce, in maniera simulata ma non per questo meno vitale e reale, le sue caratteristiche: allestisce delle prove autentiche tutte interne al suo campo di azione, che *stanno per* le sfide, i vincoli, gli sforzi, le competenze, le rinunce che si compiono nella vita. A teatro se ne fa esperienza in un contesto protetto e intensificato proprio perché la finalità è tutta interna all’attività proposta: l’esperienza doppia la vita nelle sue istanze di vincolo e libertà, e di pro-tensione verso il futuro, ma in una cornice finzionale e mediativa che protegge dall’irreversibilità del rischio proprio perché lo contempla come prova tutta interna al suo campo d’azione. Il teatro si configura, qui, come vera e propria esperienza di “rischio senza necessità” o “superamento volontario di ostacoli non necessari”, secondo la definizione che il filosofo Bernard Suits dà del gioco e dei

fenomeni ludici (Antonacci 2020), in cui l'avventura viene proposta ai ragazzi come «sollecitazione motivazionale e come procedura metodologica, come obiettivo formativo e come contenuto esperienziale, come campo relazionale e come verifica delle proprie capacità. Insomma, come un dispositivo pedagogico» (Massa, 1987, p. 76).

- **Un'esperienza autopoietica: lo spettacolo come finalità “finta” ma “vera”.**

I ragazzi (del Beccaria e non) sono immessi in un grande gioco anche, e soprattutto perché, entrano in un'esperienza strutturata e imperniata su una finalità, come quella dello spettacolo, che, come accade nel gioco, è tutta interna all'attività teatrale e *immanente* ad essa. La pratica teatrale è una pratica ludica in quanto autotelica (Fink 2008 [1957]): il suo scopo è lo spettacolo stesso, che diventa obiettivo condiviso, e la sua riuscita, la sua validazione, si dà entro il cerchio magico stesso.

Lo spettacolo ci dà l'idea di quello che è il percorso. Lo spettacolo va fatto perché fa parte del percorso e valida il percorso: e lo spettacolo è bello perché è stato un bel percorso. Se lo spettacolo viene male mi devo interrogare sul percorso. (Giuseppe Scutellà, intervista, maggio 2019)

Tale magia è definita all'interno di un campo concreto e materiale in cui lo spettacolo, un po' come accade per la partita degli sport, «è chiaramente posta in gioco, è evidentemente legato a dispositivi e regole, ma non è solo il campo in cui si svolge la battaglia: è la battaglia stessa, sua posta in palio e suo strumento, arma per combattere e fine per cui si combatte.» (Mantegazza in Mantegazza e Barone 1999, p. 90)

- ***Lo spettacolo come prova finale***

Dal gioco, tuttavia, il teatro si differenzia per la sua dimensione comunicativa tesa verso l'esterno: l'attività teatrale, infatti, è direzionata e finalizzata verso uno spettacolo pubblico. All'interno della pratica teatrale, come avviene nel gioco, processo e prodotto non sono scissi, ma, a differenza di quanto avviene nel gioco, il prodotto da portare a termine sarà sottoposto a una valutazione esterna reale, e oltretutto pubblica. Questa compresenza di artificiosità e di realtà (Massa, 1987, p. 75) rende ulteriormente interessante il processo dal punto di vista educativo, in quanto lo rende autentico: a teatro si fa *per davvero* qualcosa di finto, nei termini in cui il prodotto del proprio lavoro è uno spettacolo aperto e rivolto alla cittadinanza, che

quindi deve raggiungere un livello di qualità in grado di reggere le aspettative e le valutazioni di un pubblico *vero*. Questa caratteristica rende possibile convogliare le energie impiegate all'interno del “cerchio magico” verso un obiettivo che lo trascende – e che valida il percorso anche attraverso una valutazione esterna. Come rileva il regista della compagnia:

Io penso che il confronto con il pubblico sia un ulteriore passo, un ulteriore conferma: per un minore detenuto andare di fronte a un pubblico significa restituirgli il fatto che lì, in quel momento, sta facendo qualcosa di buono. E poi, lo spettacolo finale è importante perché abbiamo trovato un altro modo in cui puoi comunicare al mondo esterno: con un altro canale, che non è quello deviante. (Giuseppe Scutellà, intervista 2, maggio 2019, p. 4)

A teatro il gioco “si fa serio” e “si fa seriamente” anche perché la posta in palio è un obiettivo che viene reso sfidante grazie alla sua autenticità e verità. Tutti i ragazzi attraversano un'esperienza che è in grado di sospendere la referenza alla realtà, ai suoi vincoli, alle sue regole, ai suoi ruoli (grazie al meccanismo ludico finzionale che la sostiene) ma che, *nello stesso tempo*, li mette nella condizione di lasciare un segno tangibile in essa, di incidervi. Il teatro, così facendo, ricopre la paradossale funzione⁶⁷ di istituire una finzione che, al contempo, fa “uscire dalla fiction” (Marchesi in Barone, 2018; Marchesi, Marmo, 2018), attraverso la messa in campo di un compito di realtà autentico e sfidante, capace di lasciare un segno tangibile su di sé, come sull'ambiente e sul mondo.

- ***L'esperienza di un lavoro che è anche un gioco: l'aderenza di prodotto e processo, il rapporto con le regole e con il tempo***

Lo spettacolo pubblico è, quindi, un compito di realtà che rende autentica, sfidante e ingaggiante l'esperienza, e anche l'elemento che rende chiaro il senso dello sforzo richiesto ai ragazzi. Come testimonia il regista della compagnia, infatti:

*C'è questo grande equivoco dell'importanza del percorso a scapito dello spettacolo. Secondo me invece tu devi commisurare le tue forze, le tue energie, la tua metodologia su quello che stai facendo: che è teatro. Se no facciamo degli incontri che hanno un **carattere teatrale** – non ci trovo nulla di male. Io non ci riuscirei perché l'obiettivo a me serve anche per chiarire ai ragazzi cosa stiamo facendo. Marx diceva che il*

⁶⁷ La stessa funzione paradossale è stata evidenziata nel primo atto, dedicato alla dimensione strutturale, situazionale e contestuale. Cfr. p. 100.

problema della catena di montaggio è che ognuno fa qualcosa che non sa dove va a finire: nasce l'alienazione. E perché non glielo facciamo fare nella vita? [...]

Al contrario, tramite la partecipazione totale ad un processo che esita in un risultato tangibile, reale e visibile l'esperienza viene resa autentica, sfidante e gratificante: è questo aspetto che fa somigliare il lavoro a un gioco, dove i partecipanti sono *catturati* (Huizinga, 2001 [1946]) all'interno del suo svolgimento proprio grazie all'aderenza che si verifica tra processo e prodotto del lavoro. Sempre impiegando le parole del regista della compagnia:

L'alienazione nasce dal fatto che tu non sai qual è il tuo obiettivo. Invece avere uno spettacolo ti traccia il percorso e ti dice se quel percorso è stato valido, perché quando sei in scena lo vedi. E soprattutto ti dà uno scopo futuro, per cui non sei un meccanismo, non sei un ingranaggio, non sei inserito in una fabbrica taylorista fordiana. Hai un'idea totale del senso e del prodotto che stai facendo. (Giuseppe Scutellà, intervista 1, novembre 2018)

Lo spettacolo come orizzonte di continuità e di senso, inoltre, assume una rilevanza ancora più dirimpente in quanto collocato dentro una struttura compartimentizzata come il carcere, in cui, secondo il regista delle attività, tali dimensioni sono spesso assenti. Questo aspetto è particolarmente interessante rispetto al riverbero che tale caratteristica ha sul tema delle regole e della loro significazione:

*Questa cosa della mancanza di senso del percorso in carcere è una cosa aberrante, perché la logica del carcere è sempre questa: **“Bisogna fermare e punire, bisogna saper fermare i ragazzi e punirli”**. Ma quando tu punisci, devi dare l'orizzonte futuro, se no cosa li stai punendo a fare? Io non è che ti posso dire: “Ah...hai fatto questa cosa: non va, basta, non esci per 12 settimane.” E neanche: “Non esci più del tutto”. Di fronte a un limite devi dare anche l'orizzonte di senso in cui si iscrive: per esempio facendomi capire cosa succede se non lo rispetto. Cioè, secondo me deve esserci qualcosa in gioco – la punizione non può essere fine a sé stessa. (Giuseppe Scutellà, intervista 1, novembre 2018, p. 16)*

L'estratto mostra un ulteriore aspetto significativo collegato all'aderenza di processo ed esito di lavoro in atto all'interno dell'esperienza teatrale: il fatto che la finalità del teatro sia tutta interna all'attività, infatti, consente ai ragazzi di abitare un diverso rapporto con la regola. Il teatro, come il gioco, è un dispositivo che funziona attraverso una autoregolamentazione tutta interna al suo sistema: a teatro, se non lavori, c'è in gioco la qualità dello spettacolo che andrà in scena e c'è in gioco *il tuo stesso lavoro*, la figura pubblica che fai e fai fare, ai tuoi compagni e alla compagnia. Dal punto di vista educativo, questo tipo di funzionamento garantisce ai ragazzi un'esperienza del

valore delle regole profondamente differente rispetto al meccanismo punitivo prevalente all'interno del setting carcerario. Il gioco del teatro, infatti, istituisce un sistema di regole e norme che valgono solo all'interno dei propri spazi e dei propri tempi: è un dispositivo che, in questo senso, si autoregola in quanto pone in essere norme e sanzioni che valgono solamente, ma *per davvero*, nel suo territorio. Tali norme sono legittimate e fatte proprie dai ragazzi grazie alla presa sul loro mondo affettivo (Cfr. atto II) e perché vissute come “necessità di autoregolamentazione di un sistema complesso” (Mantegazza 2001) il cui esito coincide con un obiettivo che è percepito e sentito dai ragazzi come significativo, autentico e proprio. Il teatro, inoltre, è un'esperienza di lavoro simile al gioco perché senza le sue regole il gioco semplicemente non si fa: e i ragazzi imparano a rispettarle non in vista di una ricompensa o di una punizione futura, ma come vincoli necessari assunti in una tensione affermativa verso qualcosa *da costruire*, collettivamente, nel presente e per il futuro.

Un ulteriore aspetto interessante relativo all'aderenza di processo e prodotto è, infatti, quello del rapporto con il tempo. Così come a teatro i ragazzi sono immessi in un'esperienza che ha valore in sé stessa rispetto al tema della regola e che sovverte un modello educativo condizionale che funziona secondo una logica premiale e individuale (“se ti comporti bene ora...poi avrai il permesso per uscire”) – lo stesso può essere rilevato per quanto riguarda il rapporto con il tempo formativo. A teatro, infatti, i ragazzi non sono immessi in un'esperienza che fa vivere il tempo di lavoro come propedeutico a qualcosa che si guadagna ora *per* spenderla, poi, nel futuro (come spesso avviene all'interno della formazione tradizionale, professionale o scolastica, fuori e dentro il carcere): a teatro la trasformazione, il “guadagno” formativo, è immanente al processo e trova una validazione nel qui e ora presente, attraverso lo spettacolo – ma anche attraverso il riconoscimento materiale dell'impegno svolto tramite il pagamento in denaro (Cfr. atto II, “Ricompensare materialmente il lavoro svolto”, p. 132). La scissione e l'alienazione è evitata anche in questo senso, perché il prodotto e il processo non sono separati temporalmente: il risultato del percorso di apprendimento non è posticipato ma tangibile e visibile nel presente. Nello spazio paradossale del teatro, inoltre, non avviene, da punto di vista finzionale, un processo in cui i ragazzi del Beccaria fanno “*come se* stessero lavorando nel mondo” o “*come*

se stessero recitando per un pubblico vero”: al contrario, essi *stanno lavorando nel mondo, stanno recitando davvero, per un pubblico vero, e nel presente*. I ragazzi non sono immessi in un’esperienza finta e parodistica di un lavoro che si ripiega in sé stesso (Thompson 2000a), i cui risultati si vedranno “nel futuro là fuori” o saranno sedimentati “nel presente qui dentro di me”. Nel “campo terzo”, transizionale e finzionale, del gioco del teatro si fa esperienza presente del proprio cambiamento e dell’impatto del proprio lavoro, e l’aspetto interessante è rilevare come sia proprio grazie alla costituzione di un intero nuovo mondo protetto, ma reale, che si può fare esperienza immanente della propria trasformazione in modo più intensificato e profondo. In questo senso, all’interno dell’esperienza teatrale, la finzione svolge una funzione autenticante rispetto alla vita (Massa 2001a) e, contemporaneamente, l’esperienza diviene il fine e il mezzo dell’educazione (Dewey 2014 [1938]). Il meccanismo in atto all’interno della pratica teatrale, infatti, ha la capacità di ristrutturare il modo in cui guardare all’esperienza da un punto di vista educativo: a teatro l’esperienza attraversata dai ragazzi non è strumentale all’acquisizione di competenze da spendersi in uno spazio esterno e in un tempo futuro, così come le sue regole non sono strumentali al raggiungimento di scopi esterni ad essa. Tutto ciò è possibile grazie al particolare continuum tra processo e prodotto di lavoro (tra mezzi e fini), che rende possibile assimilare la pratica teatrale ad un gioco, ma anche dalla cornice finzionale del gioco stesso, che istituisce la possibilità di riprodurre completamente un mondo simulato che, proprio da questa caratteristica di simulazione, consente l’intensificazione, il potenziamento, l’ampliamento dell’esperienza e dei suoi significati e consente di fare «della finzione la parte più vera della verità» (Massa 2001a, p. 35).

○ *L’esperienza (ottimale) di un lavoro che è anche un gioco: lo stato di flusso*

Grazie alla cornice ludica che sostiene il lavoro teatrale, quindi, i ragazzi attraversano un’esperienza che ricompone la frattura antinomica tra lavoro e svago tipica delle società industriali o post industriali (Turner 1986 [1982], p.74) e che consente, inoltre, di immergersi in una diversa qualità dell’esperienza attraversata: i ragazzi, a teatro, accedono a un grado dell’esperire più intenso, più potente, un “esperire alla seconda vita” prodotto proprio grazie a tale cornice ludico-finzionale. La componente ludica

del continuum lavoro-gioco (Turner 1986 [1982], p.77) ha, infatti, un riverbero sulla *qualità dell'esperienza* attraversata dai ragazzi, del Beccaria e non. Come evidenziato nel primo capitolo, infatti, all'interno dell'esperienza teatrale si verifica un'interessante aderenza di tempo, spazio e attività in un flusso continuo, ingaggiante e travolgente (Cfr. atto I, p. 81): i ragazzi sono assorbiti in un unico evento fluido e sincronico e in un'esperienza di fusione tra azione e coscienza che produce quella che gli psicologi Csikszentmihalyi e MacAloon (1990) denominano "esperienza di flusso", dove il termine flusso denota:

La sensazione olistica presente quando agiamo in uno stato di coinvolgimento totale [ed è] una condizione in cui un'azione segue all'altra secondo una logica interna che sembra procedere senza bisogno di interventi consapevoli da parte nostra. [...] ciò che esperiamo è un flusso unitario da un momento a quello successivo, in cui ci sentiamo padroni delle nostre azioni, e in cui si attenua la distinzione tra il soggetto e il suo ambiente, fra stimolo e risposta, o fra presente, passato e futuro. (Csikszentmihalyi e MacAloon in Turner, 1986, p. 105)

Il flusso, quindi, è quella particolare condizione di esperienza ottimale (Csikszentmihalyi, 1990) intensa e coinvolgente in cui si trova chi svolge ed è immerso in un'attività gratificante, sperimentabile grazie al giusto bilanciamento tra compito richiesto e abilità messa in campo. Tale possibilità è prodotta dal combinarsi di diverse condizioni, tutte rintracciabili all'interno della pratica teatrale. In primis, a teatro si dà la certezza di possedere competenze adeguate per affrontare le sfide che si presentano, unita alla consapevolezza che tali sfide siano superabili, anche se difficili. In secondo luogo, il teatro si presenta come un sistema d'azione focalizzato sugli obiettivi e vincolato da regole che forniscono indizi chiari sull'adeguatezza del proprio comportamento: il teatro, in questo senso, è un contesto semplificato e intellegibile, che si differenzia dalla quotidianità in quanto contiene regole esplicite «che rendono non problematiche l'azione e la valutazione dell'azione» (Csikszentmihalyi in Turner, 1986, p. 110) ma che, soprattutto, rimuovono il "rumore di fondo" che costituisce la realtà sociale e la molteplicità di stimoli che la contraddistingue. Per i ragazzi del Beccaria, quest'ultima coincide con il contesto carcerario e le sue logiche:

K.: e poi la cosa importante secondo me è che non c'era il carcere di mezzo nemmeno per un istante.

J.: Eh no, io non l'ho sentito nemmeno una volta per un'intera settimana. E non c'entra il fatto che sei fuori. [...] Lui vuole dire l'essenza, sentirsi in un carcere chiuso,

sapere che dopo devi ritornare in un luogo chiuso, non c'era proprio quel pensiero. [...] Non si sentiva la pesantezza dell'IPM. (K. e J. Focus group, marzo 2019)

A1: Io quando vengo in teatro mi sento bene – cioè i problemi che ho li lascio lì, quando vengo in teatro sono una persona diversa. Quando torno in sezione cambiano le cose. [...] Qui sono una persona, la sono un'altra. Quando sono qui a teatro sono una persona felice, con la grinta di fare qualcosa...anche se dico di “no no no” poi alla fine cedo e dico “va be, lo faccio”. Perché vedo che tutti lo fanno e mi dico “perché non anche io!” e dico “vai Beppe, lo faccio”. (A1, Focus Group, marzo 2019)

In terzo luogo, in teatro si verifica uno stato di concentrazione sul compito così intenso e totale da non rendere possibile pensare ad altre cose, diventate irrilevanti, o preoccuparsi di altri problemi: questo concentrarsi dell'attenzione su un campo di stimoli limitato rende possibile una particolare fusione cinestetica di azione e coscienza e, inoltre, comporta l'ingresso in uno stato di estasi, o di realtà alternativa o parallela – testimoniato, anche, da un'alterazione percettiva del tempo che scorre.

Io alcuni giorni sinceramente non ero proprio da nessuna parte. Ero solo io. Proprio perso nel nulla. Ma non perso, ero talmente concentrato, ma si vede anche dallo sguardo: a 180 gradi, sei dritto, e vedi tutto. Però io c'è stata una sera che non me lo ricordo: ero perso. Perso proprio: non ero né dalla mia famiglia, né in carcere, né al Piccolo, né per strada. Ero proprio io. Basta. Te lo giuro. Era proprio come se sentivo tutte le mie parti del mio corpo muoversi facendo una cosa con una concentrazione che dici: cazzo! Ecco si mi ricordo, era giovedì dopo la prima. (K., Focus group, marzo 2019)

A teatro l'attenzione dei ragazzi è orientata e ristretta su un centro di attenzione limitato e si vive sospesi in uno spazio/tempo ritagliato, delimitato e semplificato: è in virtù di tale semplificazione che è possibile un'intensificazione e un'amplificazione dell'esperienza e l'ingresso nel cerchio magico (Huizinga 2001 [1946]). Tale intensificazione, che è “la chiave di tutto” (Turner 1986 [1982], p. 106) è, infatti, prodotta da regole formali e da motivazioni come la competitività, o il senso di sfida, tipiche della «*struttura intrinseca del gioco* come insieme limitato di norme [che] ci fornisce una motivazione a fare bene, spesso a fare meglio di altri che accettano le stesse regole. La nostra mente e la nostra volontà sono in tal modo sgombrate da tutti gli elementi irrilevanti e nettamente focalizzate in certe direzioni prestabilite» (Turner 1986 [1982], p. 107, corsivo mio). Come testimoniano gli stessi ragazzi del Beccaria, infatti:

E.: All'inizio si mi vergognavo...Poi invece ho iniziato, e ho iniziato a ripassare, la sera ci mettevamo a ripassare io e A1...

A1: Da una parte all'altra dal blindo! Lui era in cella 2 io ero in cella 1 da una parte all'altra la studiavamo! Ma perché arrivava tardi, l'una, le due...io ero sveglio lui era sveglio: ci mettevamo a parlare del teatro e poi da lì iniziavamo a ripetere!

*E.: Perché la sapevano tutti, cioè tutti la sapevano: **era come una sfida**. Lui l'ha ripassata prima di me..." (E. e A1, Focus Group, marzo 2019)*

In ultimo, il flusso è quella condizione in cui si sperimenta uno stato di piacere e gioia *pura*: il teatro, per tutti i ragazzi coinvolti, è un incontro di gioia e divertente, in cui si sperimenta il piacere di sentirsi immersi in un *altrove comune* unito al piacere di *agire collettivamente* (Marchesi e Marmo 2019, p.22):

Sai cos'è? Che quando tu inizi a fare un esercizio sei serio – ma poi quando subentrano 2,3,4 5, 6 o più persone e quando c'è felicità nell'esercizio in sé, diventa un gioco. Cioè nel momento in cui ti diverti non è più un esercizio, si lo è, ma lo reputi gioco. (J., Focus Group, marzo 2019)

3.3.3 Doppiare la vita: il teatro come regione intermedia e mediativa, di contatto e di passaggio *tra* (interno ed esterno, carcere e società). La dimensione transizionale.

In ultimo, lo spazio del teatro somiglia al gioco dal punto di vista del suo statuto ontologico in quanto fenomeno transizionale che *crea* un terzo livello di realtà: un'area intermedia di esperienza (Winnicott 2001 [1971]) che rende possibile mettere in rapporto la realtà esterna con la realtà interna. Lo spazio del teatro è uno spazio transizionale non solo perché di contatto e passaggio *tra* carcere e società, *tra* interno ed esterno, ma anche perché regione mediativa, in cui tale contatto e passaggio non avvengono in maniera diretta, ma per il tramite della cornice finzionale e mediativa del gioco del teatro e della performance. Tale cornice ludica è ciò che precisamente consente di abitare uno "spazio potenziale" (Vygotskij 1981 in Barone e Mantegazza, 1999, p.145), in cui tutti i ragazzi coinvolti sono messi nelle condizioni di esperire sé stessi "al di sopra" del proprio abituale comportamento quotidiano: nel gioco del teatro, i ragazzi sono, in qualche modo "di una testa più alta di loro stessi" grazie al sistema mediativo in atto, che crea una zona di sviluppo potenziale, oltre che di elaborazione e di manipolazione della realtà stessa (Barone in Barone e Mantegazza, 1999, p. 213). Tale regione intermedia e mediativa, inoltre, crea una zona di sviluppo

potenziale perchè è ciò che apre e rende possibile un nuovo, e in questo senso potenziale, riposizionamento di tutti i soggetti implicati entro un nuovo sistema di segni e di significati. Il teatro, infatti, è una piattaforma intermedia e mediativa che posiziona ragazzi del Beccaria e ragazzi esterni sullo stesso piano, nello stesso cerchio, sullo stesso strato e che, con tutti loro sopra, oscilla all'esterno, aprendo il carcere alla società. Come sottolineato da un ragazzo esterno parte della compagnia Puntozero:

Il teatro forma gruppi di persone, il teatro crea una sua comunità che in questo caso è la compagnia di Antigone, nel senso che quando tu ci vedi in scena, tu non vedi cinque persone, tu non vedi C., tu non vedi A., non vedi L., tu vedi un gruppo di nove persone che crea una cosa insieme, questo è il teatro. (F., compagnia Puntozero, intervista, gennaio 2019, p. 4-5).

Il teatro in carcere crea un mondo *che è un ponte* e, con esso, una possibilità di posizionamento che stravolge l'abituale universo di segni e significati che intercorrono tra carcere e società (Barone, Berni, Palmieri, Vaccaro, 2021). È, quindi, un fenomeno transizionale perché, come il gioco, *produce* – e non riproduce – cultura (Winnicott 2001 [1971], Huizinga 2001 [1946]) e perché, nell'azione di connettere mondi, allo stesso tempo ne apre e genera di nuovi.

3.3.4 Rielaborazione I: Il teatro in carcere come esperienza trasformativa e liminale

L'esperienza teatrale si configura, quindi, come parentesi spazio-temporale collocata al di fuori dalle normali routine quotidiane e in cui i soggetti perdono temporaneamente le proprie identità prestabilite sperimentando una nuova gamma di possibili espressioni all'interno di una realtà materiale e sociale differente (Huges & Wilson, 2004). L'attività teatrale in quanto fenomeno liminale consente, tra le altre funzioni sociali, di cambiare il modo in cui qualcuno (i ragazzi detenuti) o qualcosa (il carcere) è abitualmente percepito e concepito: "l'essenza della liminalità", infatti "consiste nella scomposizione della cultura nei suoi fattori costitutivi e nella loro ricomposizione libera e, talvolta, *ludica*" (Turner 1986 [1982], p. 61). Allo stesso modo, e in virtù della sua dimensione liminale, l'esperienza teatrale è infatti per tutti i ragazzi coinvolti uno spazio di espressione e sperimentazione libera e ludica delle proprie capacità, orientata alla scoperta, alla messa alla prova e alla ricombinazione di

nuove potenzialità esistenziali. L'esperienza teatrale si configura come zona liminale e di margine perché garantisce a chi la attraversa la permanenza in una condizione che separa dallo scorrere della vita quotidiana con i suoi ritmi e le sue urgenze – consentendogli di giocare entro un contesto protetto. In questo spazio speciale, magico, i vincoli della realtà si fluidificano⁶⁸ e si ammorbidiscono in modo da rendere possibile una trasformazione, un cambiamento di stato: questo è precisamente lo spazio formativo (Orsenigo 2006, p. 88). All'interno dello spazio teatrale i ragazzi del Beccaria si separano dalla struttura disciplinare e compartimentizzata del carcere – che inchioda ruolo e identità della persona sul dato di realtà, su di *tempo indicativo*⁶⁹, impiegando le parole di Turner (1986 [1982], p. 150) – e vengono immessi in una fase di margine e di soglia⁷⁰, che è quello spazio materiale e metaforico in cui lo statuto delle cose e delle persone cambia, e in cui si apre alla possibilità di un salto di realtà, e di una evoluzione potenziale (Vygotskij 1981 [1933]). Grazie al “bozzolo protettivo” (Turner 1986 [1982]), alla “nicchia esistenziale” (Barone in Barone e Mantegazza, 1999) dello spazio di gioco istituito dallo spazio del teatro i ragazzi attraversano il tempo congiuntivo del “come se” – e ritornano, poi, alla “realtà” del tempo indicativo *trasformati e trasformandola* in un unico movimento. I ragazzi del Beccaria, infatti, tornano, nel qui e ora presente, nella realtà esterna, trasformati nella veste di protagonisti di un'impresa culturale prodotta per e con la cittadinanza esterna. Lo spazio del teatro in carcere istituisce uno spazio liminale all'interno di una realtà istituita e totale come il carcere⁷¹, rende possibile la sospensione dei suoi codici e la

⁶⁸ «Il flusso appare come uno dei modi in cui la “struttura” può essere di nuovo trasformata o liquefatta» (Turner 1986, p. 110).

⁶⁹ Erving Goffman (1968), a questo proposito, definisce le prigioni come sistemi totali: chiuse, isolate dal mondo circostante e auto riferite, le carceri inchiodano la vita e il ruolo delle persone che le abitano ai significati che esse stesse generano: dentro un prigioniero è sempre un prigioniero e una guardia è sempre una guardia.

⁷⁰ Sempre Turner, relativamente al potenziale generativo dei fenomeni liminali, specifica come «quando persone, gruppi, insiemi di idee ecc., si spostano da un livello o da una modalità di organizzazione o regolamentazione dell'interdipendenza delle loro parti o elementi ad un altro livello, si crea necessariamente una *zona interfacciale* o, per usare un'altra metafora, un *intervallo*, per quanto breve, di *margini* o *limen*, in cui il passato è temporaneamente negato, sospeso o abolito, e il futuro non è ancora iniziato, un istante di pura potenzialità in cui ogni cosa è come sospesa a un filo. (...) Io la considero una sorta di capsula o di sacca istituzionale che contiene il germe degli sviluppi sociali successivi, del mutamento della società. (...) L'innovazione di solito nasce nelle zone interfacciali e liminali, per poi venire legittimata nei settori centrali» (Turner 1986, p.87)

⁷¹ Palmieri, a questo proposito, sottolinea come «l'educazione formale - a livello di servizio, di attività, di micro-situazioni educative – si istituisce sempre all'interno di un ambiente già dato e informalmente

libera sperimentazione dei ruoli, e, inoltre, non si limita a far tornare (come nelle fasi di riaggregazione del rito di iniziazione) i ragazzi alla realtà carceraria, bensì integra quei nuovi status e quel nuovo statuto di realtà *entro* il carcere e ne trasfigura i rapporti con la società. Lo spazio teatrale in carcere, quindi, gode di un doppio e paradossale statuto di realtà: è una “nicchia esistenziale”, un luogo di trasformazione individuale - in cui, però, poi, tale trasformazione viene siglata dall'esterno perché vista e validata da esso: in questo senso è al contempo luogo di trasformazione sociale. Lo spazio del teatro come spazio liminale e transizionale è, infatti, caratterizzato da una costitutiva dimensione *poietica*: il teatro in carcere, infatti, genera differenti codici culturali e *crea* nuove possibilità, su due piani e contemporaneamente. In primis, aprendo un intero nuovo mondo, radicandolo nella dimensione affettiva del vissuto dei ragazzi e garantendo loro la possibilità di prendervi parte. In secondo luogo, aprendo questo nuovo mondo al territorio e trasformando un contesto penitenziario in uno spazio sociale e in uno spazio pubblico. È attraverso questa specifica scelta che il teatro in carcere garantisce ai ragazzi del Beccaria la possibilità di abitare modi differenti di stare nel mondo e di fare esperienza di sé. Il laboratorio ha, infatti, la caratteristica di *istituire* un gruppo agganciato alla centralità di un compito di realtà autentico e sfidante come quello di partecipare all'intero processo di *creazione collettiva e condivisa* (Chamond, Bloc, Cavalcanti 2017, Braidotti 2012), dall'inizio alla fine, di veri e propri spettacoli rivolti alla cittadinanza. L'esperienza del teatro, così strutturata, rappresenta un'occasione preziosa nella quale tutti i soggetti coinvolti, senza differenze, sono protagonisti attivi di un progetto rivolto alla società attraverso la messa in scena pubblica degli spettacoli. Questa, in particolare per i ragazzi detenuti, è una dimensione fondamentale per poter elaborare il tema di un cambiamento concreto che non riguarda esclusivamente la capacità di assumere abitudini e comportamenti pro-sociali, ma più complessivamente il poter esperire sé stessi come soggetti in gioco, *nel qui e ora*, in modo attivo (Thompson 1998a, p. 20), *potenziante e affermativo*

educante» e che, poi, «quelle stesse situazioni, attività, ambienti educativi intenzionalmente istituiti agiscono “in autonomia”». Prosegue poi specificando come «Il circuito tra istituito – il dispositivo agente, l'insieme di condizioni sociali, istituzionali, relazionali ecc. già date – e istituyente – il gesto che produce discontinuità rispetto all'esistente, permettendo a un altro campo di esperienza di esistere – è quindi in un certo senso infinito e virtuoso». Cfr. Palmieri (2018), p. 125.

(Braidotti 2012) *nel* contesto sociale - mettendo in atto, di fatto, nuovi modi *presenti* di prendere parte al mondo.

Un secondo livello di approfondimento è riferibile, inoltre, all’impatto che la particolare modalità di lavoro di Puntozero ha sul modo di trasformare e rifigurare materialmente e simbolicamente l’istituzione e il rapporto tra carcere e società. Il teatro interno all’IPM Beccaria segna una discontinuità rispetto alla condizione di strutturale isolamento che generalmente caratterizza l’istituzione carceraria, rendendo possibile connetterla con il mondo esterno: *grazie alla porta e alla sua agency* (Latour 2005), gli spettacoli sono fruibili dall’intera cittadinanza, che entra in carcere come pubblico delle rappresentazioni, ed è possibile articolare collaborazioni tra scuole, territorio, enti culturali e di formazione. I confini tra il “dentro” e il “fuori” sono resi più porosi e sfumati (O’ Connor and Mullen 2011) dal movimento di scambio che vede adolescenti del territorio, studenti universitari, insegnanti e docenti universitari, professionisti dell’arte, varcare la porta del teatro dell’Istituto Penale per lavorare insieme ai ragazzi detenuti e questi ultimi varcare il portone d’ingresso del carcere per partecipare a eventi educativi, artistici e culturali sul territorio, che li vedono entrare nelle scuole, nell’università, nei teatri e in eventi fieristici cittadini. L’apertura del teatro all’esterno, quindi, non rappresenta solamente la possibilità concreta che la società civile abbia accesso all’istituto – ma ne specifica anche il modo. Il modo in cui avviene questa connessione, infatti, è particolare: il carcere si rende visibile attraverso la *mediazione* di un’attività performativa ed espressiva di cui i ragazzi detenuti, assieme agli altri adolescenti, sono protagonisti attivi. Si inverte, anche sotto quest’aspetto, il rapporto di significazione con il mondo esterno all’I.P.M in quanto il carcere diviene luogo di cultura (Punzo 2019) *prodotta assieme* alla comunità esterna, oltre che fruibile da essa. Portando l’esterno dentro e l’interno fuori, l’attività teatrale sfuma i confini tra carcere e società e costituisce un potente strumento in grado di riposizionare non solo i minori detenuti, ma tutti i soggetti coinvolti, entro un diverso sistema di segni e significati (Thompson 2000). È, infine, interessante notare come il teatro in carcere nella particolare configurazione assunta dal progetto Puntozero possa considerarsi analoga ai fenomeni liminali perché capace di trasformare non solo i soggetti, ma anche il loro posizionamento nella struttura sociale e, in parte, la struttura sociale stessa, oltre al carcere. Il progetto Puntozero, come avviene per i fenomeni

liminali, raccoglie, infatti, due categorie tradizionalmente associate allo stato di minorità sociale – adolescenti, e adolescenti detenuti (Barone, 2001, 2009, 2019) – li mescola insieme grazie al *medium* del teatro e al cerchio magico del suo spazio di gioco, e li *trasforma* in attori sociali protagonisti ricollocandoli *sulla* e imponendoli *alla* scena pubblica della città. Il teatro diviene, qui, dispositivo educativo ed espediente per un riscatto sociale che non riguarda solamente i minori autori di reato, ma anche gli altri adolescenti coinvolti.

3.3.5 Rielaborazione II: Il teatro in carcere come pre-testo, espediente e palestra per esperire la vita più intensamente e sperimentarsi a vivere (*altrimenti*)

Il teatro in carcere, quindi, diviene espediente e pretesto attraverso il quale prendere pausa dalla vita ed esperirla più intensamente in virtù di:

- Uno sdoppiamento e una purificazione finzionale dei suoi meccanismi e delle sue regole fondamentali;
- Una protezione garantita da tale finzionalità che consente di sperimentarsi in nuovi abiti, posture relazionali, ruoli (Shailor 2010).
- Un'intensificazione dell'esperienza prodotta grazie alla particolare combinazione delle sue condizioni strutturali e alla cornice ludico finzionale che la istituisce e la rende possibile.

La griglia mediativa del teatro, inoltre, consente di smarcarsi dalla vita e - in virtù di tale presa di distanza e allontanamento dalla vita – fare della vita il contenuto di apprendimento di quell'esperienza. Questo non solo perché, mediante il teatro, si interpone tra i partecipanti un oggetto che media la comunicazione e la relazione (aspetto rilevabile nella dimensione metodologica: per cui *per il tramite* delle indicazioni date per guidare la performance, il regista educa alla vita, trasmettendo, veicolando messaggi e incarnando modi d'essere fertili e utili alla vita di tutti i giorni⁷²), ma soprattutto perché l'intera esperienza di teatro, per come è strutturata, insegna a vivere.

Guarda che non sono mai prove teatrali. Li accade qualcos'altro. La prova è una prova di vita, non è una prova di teatro. E andare in scena non è l'apoteosi del

⁷² Cfr. atto II, p. 153

narcisismo, anzi: è faticoso – è mettersi in relazione, con i propri difetti soprattutto – e con un giudizio. (Giuseppe Scutellà, intervista 1, novembre 2018, p. 16)

Vediamo in che senso la prova di teatro possa essere considerata prova di vita. Innanzitutto, l'analisi dell'esperienza teatrale come dispositivo ludico di avventura permette di osservare come «con essa siano in gioco tematiche vitali di grande rilievo che possono essere affrontate su un livello finzionale e simulativo: così l'avventura richiama sempre la dialettica tra vita e morte, tra iniziazione e transizione, tra rischio e separazione, tra limite e onnipotenza, tra paura e coraggio, tra indecisione e scelta, tra casualità e prevedibilità, tra fantasia e realtà. Ognuno di questi temi appartiene alla vita stessa in modo trasversale alle diverse fasi dell'esistenza», e l'avventura del gioco del teatro «mette di fronte ad essi in modo esperienziale, favorita dal congegno metodologico che fa dell'avventura un'esperienza concreta di tipo corporeo, fisico, relazionale e sociale» (Barone 1999, p. 213). A teatro, inoltre, l'avventura è collettiva: si fa esperienza del gruppo, dell'impegno a portare a termine un compito, dell'interdipendenza necessaria a compierlo nel migliore dei modi, del valore e del limite degli altri, della condivisione e della cura collettiva di uno spazio, della necessità di cooperare e mettere in gioco le proprie competenze e capacità al servizio dell'impresa collettiva (Chamond, Bloc, Cavalcanti 2017, pp. 17 - 18). Come mette in luce la responsabile delle attività teatrali, il valore del gruppo e del lavoro collettivo a teatro si sperimenta concretamente:

Anche, per esempio, in relazione al fatto che un attore può esserci o può non esserci: per cui accade che tu impari la parte anche dell'altro che magari poi ci sarà, e quindi dovrai fare un passo indietro e lasciare il posto a lui, piuttosto che il contrario. Quindi si lavora nell'ottica di una grande generosità, dov'è il gruppo che deve essere sostenuto da tutti i singoli. (Lisa Mazoni, intervista 1, novembre 2018)

In teatro, sul palco e fuori dal palco, infine, ci si misura con i propri limiti: si conoscono le proprie reazioni, si sperimentano capacità che non si immaginava di possedere, ci si scontra con le proprie paure, si fa esperienza di sé in maniera intensificata e protetta allo stesso tempo. Sono, tutte queste, caratteristiche che rendono possibile identificare l'esperienza come educativa, in quanto sono proprio queste caratteristiche che rendono possibile l'esplorazione, l'intensificazione, il potenziamento e l'elaborazione dei significati vitali (Massa, 2001a). L'esperienza del teatro, infatti, è educativa in quanto finzionale: propone compiti reali, ingaggia ragazzi e formatori completamente, stimola

al raggiungimento di obiettivi importanti e autentici per i ragazzi ma, al contempo, è una sorta di pretesto: «Quello che importa a chi educa, infatti, è che tali esperienze siano vissute fino in fondo non tanto per raggiungere i loro specifici scopi, quanto perché, attraverso tutto quello che i ragazzi mobilitano per ottenere quei risultati, imparino altro: un altro modo di sentire il proprio corpo, di pensare la propria esistenza, di stare con gli altri, di confrontarsi con gli adulti, formando o mettendo alla prova prima di tutto queste competenze, che possiamo definire ‘esistenziali’» (Palmieri in Bertolini & Caronia 2015 [1993], p. 19). In secondo luogo, infatti, l’esperienza di teatro insegna a vivere *diversamente* da come si è abituati ad esperire sé stessi a partire dal diverso posizionamento in cui colloca tutti gli attori coinvolti nel rapporto con il reale e il sociale. Lo fa attraverso un doppio movimento finzionale: da un lato, riproducendo la materialità di un piccolo mondo sociale comunitario tenuto insieme dalla mediazione, o cerchio magico, del lavoro teatrale, il teatro riposiziona i ragazzi in una nuova relazione con gli altri e con sé stessi. Dall’altro, grazie e attraverso tale mediazione, riposiziona tutti i soggetti coinvolti nel rapporto con la realtà sociale, permettendo ai ragazzi di esperire sé stessi come attivi protagonisti al suo interno.

3.3.6 Rielaborazione III: Il teatro in carcere come spazio paradossale ed eterotopico. Il doppio statuto di realtà: fare *per davvero* qualcosa di finto.

Il teatro in carcere come dispositivo educativo reso possibile da un meccanismo di tipo ludico, quindi, apre nuovi palcoscenici attraverso cui allontanarsi dalla realtà, dalle sue urgenze, dalle sue impellenze, dai suoi bisogni concreti (come, per esempio, alfabetizzazione e lavoro), dalle sue sedimentazioni stratificate di senso istituendo e inaugurando un nuovo tipo di realtà, una realtà terza (Winnicott 2001 [1971]). A teatro i soggetti coinvolti sono portati e condotti su questo “terzo livello di realtà”: un “terreno terzo”, “neutro”, un Punto-zero, in cui è possibile giocare con i ruoli e i significati culturali, ricomporli in diverse costellazioni e fare nuova esperienza di sé. È interessante notare come il meccanismo che permette di effettuare questo tipo di movimento sia costitutivamente paradossale: è come se a teatro si aumentasse, per tutti, il livello di straniamento e di distanza dalla realtà – arrivando quasi dimenticarla, a negare che sia l’unica (Punzo 2019) – ed è come se proprio tale operazione faccia in modo che in quella nuova cornice non ci sia spazio per giocare nessuno stereotipo

legato a un piano di realtà determinata. Il teatro in carcere fa di uno spazio un luogo pedagogico, laddove ciò corrisponde a «risignificare gli ambienti, le regole e i segni in cui si vive insieme» grazie a tale movimento paradossale, che consente ai ragazzi del Beccaria di prendere distanza e «mercanteggiare con il dato istituito (con l'istituzione) in uno spazio di gioco e di libera trasgressione entro i vincoli in cui ci si confronta» e di «frequentare un'utopia situata per un po'» (Orsenigo 2008, p. 115): un'eterotopia (Foucault 2002, 2006). L'eterotopia, come spiega Foucault, è infatti un «luogo reale fuori da tutti i luoghi» (Foucault 2006, p. 13) che, di più essenziale, ha la capacità di essere «la contestazione di tutti gli altri spazi» (Foucault 2006, p. 25). Stressare la distanza dalla realtà sospendendola temporaneamente, infatti, non è una fuga, ma una sfida: un atto di trasgressione, di non arresa, un'evasione che rende possibile smuovere la realtà e metterla alla prova. Il teatro in carcere consente ai ragazzi detenuti di evadere temporaneamente dalla realtà, e quello spazio di evasione (Chamond, Bloc, Cavalcanti 2017, Lévinas 2008), finzione, è inoltre quello spazio *paradossale* che consente loro dei guadagni formativi molto incisivi e profondi: l'ipotesi è che, in virtù di questa paradossalità, essi si rivelino addirittura *più profondi* e *autentici* dei progetti di reinserimento schiacciati e appiattiti sulla realtà e animati da una pedagogia raddrizzante, di adeguamento funzionale alle norme interne ed esterne del carcere e basate sulla logica della “pericolosità sociale futura” – per cui il percorso rieducativo è un percorso di preparazione all'inserimento inteso come riadattamento e raddrizzamento. Un ulteriore elemento che si rivela fertile dal punto di vista formativo e che appartiene alla stessa dimensione paradossale risiede, infine, nella specifica scelta della compagnia Puntozero di far fare ai ragazzi del Beccaria un'esperienza di teatro *vero* (e quindi, di *vera* finzione). Tale scelta è rinvenibile a vari livelli: il primo riguarda le caratteristiche del contesto materiale entro cui l'attività teatrale si svolge (“Un vero teatro” Cfr. cap. 1 p. 100), il secondo riguarda la dimensione dell'agire e delle conseguenze di questo agire sulla realtà (Cfr. p. 172 di questo capitolo “Un'esperienza autopoietica. Lo spettacolo come finalità *finta* ma *vera*”). Come dichiara un ragazzo del Beccaria rispetto al riverbero che la possibilità di esibirsi al Piccolo Teatro di Milano ha avuto su di lui, infatti:

Poi c'è stata la volta in cui ha fatto la ripresa Beppe, ed è uscita bene, allora da lì ho detto: 'va bene, ho detto: il prossimo passo è farla davanti alle persone al Piccolo, al pubblico'. È la cosa che mi faceva più paura, ero più preoccupato per quella cosa

*perché non avevo mai...per la prima volta ho detto “sono sul palco”. Cioè: essendo qui in teatro, sulla pedana, con la compagnia oppure con le persone che vengono a vedere i detenuti...boh: non gli dai tanta importanza. Però essendo in un teatro, cioè non in un teatro qualsiasi, cioè famoso, frequentato: vedere tutta quella gente che non conosci, boh...guardarli è stata un'emozione che non ho mai provato. Perché anche a scuola, alle elementari c'era teatro: ma non me ne fregava niente di fare teatro. Vedevo quelli che facevano teatro e si buttavano per terra, facevano le scene...e pensavo: che cazzo fanno questi? **I pagliacci**. Poi ho fatto qui teatro e mi ha aiutato molto, sono cambiato. (A2, Focus Group, marzo 2019)*

Come la testimonianza mette in luce, partecipare ad un'esperienza così strutturata fa la differenza. A2 – assieme agli altri ragazzi ristretti – , infatti, sembra dire: “Mi impegno se sono messo nelle condizioni di dimenticarmi temporaneamente della realtà e delle sue richieste ma, *contemporaneamente*, mi impegno laddove mi si richiede di agire in un'impresa che lascia un segno sulla stessa realtà da cui mi è stato concesso di prendere distanza.”. E, ancora: “Mi impegno dove c'è impatto, in progetti in cui il risultato del mio processo di lavoro esita in un prodotto reale, che modifica il mondo esterno e che da esso viene validato, e non in situazioni che riproducono in maniera rappresentativa il mondo esterno in piccolo (Massa, 2001a, p. 35), in maniera miniaturizzata e finta, con il pretesto dell'attenzione al processo a scapito del prodotto”. La protezione dalla realtà che l'esperienza teatrale garantisce, infatti, non è sinonimo di assenza di rischio e di artificiosità (elementi che, come la testimonianza evidenzia, rischiano di essere vissuti come segnali di disinvestimento e di presa in giro dai soggetti coinvolti in esperienze così caratterizzate): al contrario, all'interno del laboratorio teatrale si punta molto in alto in termini di competenze e di risultati attesi dai ragazzi, detenuti e non. Tutti questi elementi illuminano un modello agito all'interno del laboratorio teatrale che apre ad alcune piste percorribili per la costruzione di esperienze educative, all'interno del carcere e fuori dal carcere. L'ipotesi, infatti, è che esse risultino particolarmente efficaci e potenti in quanto “finzionali ma non finte”: sia dal punto di vista dei contesti materiali in cui si svolgono, sia dal punto di vista dell'azione che promuovono. Nel caso del laboratorio teatrale l'attributo “finzionale”, infatti, sta ad indicare da un lato la struttura di finzione sulla quale tale esperienza si impernia, dall'altro il particolare rapporto che tale finzione ha con la realtà, e infine il particolare esito paradossale che da tale rapporto si produce. La ricerca sembra indicare come un'esperienza risulti autenticamente formativa quando è in grado di mantenere viva questa ambivalenza paradossale che deriva dal

suo statuto ontologico e che, in teatro, si traduce nel mettere i ragazzi nelle condizioni di fare un passo a lato dalla realtà per rientrarci in nuove vesti e con più incisività: nel metterli nella condizione di “fare *per davvero* qualcosa di finto”, e non di “fare *per finta* qualcosa di vero”.

3.4 Rielaborazione finale: un dispositivo comunitario e transizionale che funziona come un gioco. Un'area potenziale da istituire, governare e chiudere.

L'analisi dei dati, in conclusione, ha reso possibile qualificare il dispositivo educativo in atto all'interno del laboratorio teatrale come un dispositivo residenziale comunitario, articolato su di una metodica attivistica imperniata sulla mediazione, che funziona come un grande gioco. In particolare, il lavoro di analisi ha permesso di individuare alcune componenti e dimensioni che, intrecciate tra loro, generano tale dispositivo e di formulare, in ottica pedagogica, alcune ipotesi teoriche sul fenomeno di teatro in carcere oggetto del caso di studio. In primo luogo, l'analisi ha mostrato come all'interno del teatro si generi un codice o sistema simbolico (Massa, 2001a) nuovo e profondamente differente da quello che i ragazzi detenuti sperimentano all'interno della vita penitenziaria in I.P.M. Questo primo effetto è risultato essere il prodotto di una combinazione di elementi e condizioni strutturali come: il cambiamento delle coordinate spazio-temporali rispetto all'ambiente carcerario; l'attraversamento di uno spazio/tempo in cui i corpi possono incontrarsi a una diversa prossimità e secondo una diversa prossemica, oltre che muoversi in un flusso dinamico e aderente all'attività che si sta svolgendo; la commistione con ragazzi esterni con i quali si condivide lo stesso *fare collettivo* per un tempo lungo, coabitando lo stesso spazio reso affettivamente denso dalle pratiche di condivisione e cura materiale che creano appartenenza a un gruppo misto impegnato su di un compito di realtà. Tutto ciò genera un dispositivo residenziale comunitario in cui è posto in essere *un modo di essere soggetti* nuovo e differente rispetto a quello prodotto dal dispositivo residenziale e disciplinare del carcere, tendente a effetti di sorveglianza e disciplinamento del comportamento individuale.

In secondo luogo, l'analisi ha messo in evidenza il modo in cui i responsabili dell'attività teatrale abitano e governano la materialità dell'esperienza prodotta da tale dispositivo comunitario, orchestrandone gli elementi costitutivi. L'individuazione delle singole mosse metodologiche, o prassi, agite dal responsabile dell'attività teatrale ha reso possibile riconoscere, da un lato, la trama complessiva della metodica in atto e, dall'altro, i suoi capisaldi. La condivisione esperienziale, la concretezza istruzionale, l'empatia generazionale, in particolare, sono risultate strategie educative capaci di

agganciare i ragazzi detenuti e coinvolgerli entro un campo di esperienza in cui potersi mettere in gioco e sperimentare attivamente, assieme ai loro coetanei, in un'impresa collettiva dall'impatto effettivo sulla realtà sociale, nel tempo presente. L'analisi ha inoltre mostrato, in questo senso, come il metodo agito all'interno del laboratorio teatrale favorisca la formazione di una nuova collettività nella quale tutti i ragazzi, senza differenze, sono resi protagonisti attivi. Il laboratorio teatrale ha, infatti, la caratteristica di *istituire* un gruppo in cui l'appartenenza si gioca sulla condivisione di un compito di realtà comune. Già "nel mondo" come collettività che mostra pubblicamente il prodotto del proprio sforzo condiviso, i ragazzi detenuti sperimentano, così, nuovi modi di prendervi parte. La mediazione, declinata concretamente nelle strategie comunicative del regista, nella scelta di impiegare il gioco come strumento di ingaggio, nel rapporto di bi-implicazione e mediazione che sussiste tra il lavoro svolto fuori dal palco e sul palco si è rivelata, inoltre, un tratto distintivo non solo del metodo agito, ma anche dell'esperienza stessa – aprendo all'analisi della sua costitutiva struttura mediata e finzionale.

In terzo luogo, infatti, l'analisi ha messo in evidenza gli elementi che consentono di interpretare l'esperienza di teatro in carcere alla stregua di un fenomeno ludico. Tale operazione ha permesso di evidenziare come proprio le caratteristiche di finzionalità, transizionalità e liminarietà presenti nell'esperienza teatrale siano quelle di maggiore interesse dal punto di vista educativo e, anzi, ha aperto alla possibilità di considerare il teatro in carcere come fenomeno trasformativo ed educativo *in virtù* di tali componenti. Al termine dell'analisi, infatti, è stato possibile mettere in luce come l'articolazione di variabili in gioco in una struttura finzionale apra un campo di esperienza potenziale capace di sospendere la referenza alla realtà, ammorbidire i suoi vincoli, e rendere possibili fenomeni di trasformazione nei ragazzi detenuti. L'attraversamento dello specifico contesto esperienziale del teatro, infatti, permette ai ragazzi dell'I.P.M. Beccaria di sperimentare sé stessi in un contesto protetto, liminale e marcato da riti di apertura/ingresso e di chiusura, in cui è possibile fare esperienza di sé in maniera differente dai modi in cui performano il proprio ruolo nel contesto carcerario e nei propri contesti di riferimento. Far percepire i ragazzi "come a casa", in una situazione comunitaria e in un ambiente affettivamente denso, è risultata, infatti, una prima condizione per favorire un rilassamento dei confini identitari dei ragazzi

detenuti e una condizione di sperimentazione di nuovi modi di abitare (e significare) il mondo. L'analisi dei dati ha mostrato, inoltre, come tale "rilassamento" dei confini non assuma i tratti di una mera parentesi morbida e catartica inserita in un contesto fortemente irregimentato e duro come il carcere. Il teatro all'interno dell' I.P.M. "C. Beccaria", infatti, apre una radura spazio-temporale (Fink 2008 [1957], Palmieri & Prada 2008, Heidegger in Orsenigo 2008) entro un dispositivo disciplinare, ma, come emerso dall'analisi e come confermato dai responsabili dell'attività teatrale, tale spazio è fortemente strutturato da dei vincoli e dei compiti di realtà ben precisi, come la disciplina, le regole, il gruppo – e non da ultimo la cornice dello spettacolo finale da portare a termine come una vera e propria impresa collettiva.

L'ipotesi che l'analisi dei dati ha generato è che l'esperienza del teatro in carcere promossa dall'associazione Puntozero istituisca un "mondo secondo", dove per mondo si intende anche il confronto con elementi duri, faticosi, spinosi e sfidanti, della realtà. È un mondo che consente ai ragazzi di sperimentare, in un contesto protetto (grazie alle condizioni situazionali e al metodo agito dai responsabili delle attività), non solo il piacere di sentirsi altrove (Barone in Cavecchi, 2020), ma anche quello di mettersi alla prova con compiti di realtà autentici eppure finzionali: in questo senso autenticamente formativi, dove per autenticamente formativa si intende un'esperienza che crea le condizioni per giocare tra le polarità della finzione e della realtà per aprirsi a una dimensione di possibilità. "Fare qualcosa di autentico in una situazione artificiale" e allo stesso tempo "fare *per davvero* qualcosa di finto" istituisce il chiasmo nel quale risiede la potenza del laboratorio teatrale: nel saper costruire e articolare un contesto esperienziale in grado di mantenere viva e vivida una dimensione di ambivalenza generativa tra le polarità di realtà e possibilità, grazie alla cornice contenitiva del contesto, del gruppo, degli affetti, ma soprattutto al sistema di mediazione ludico – finzionale che consente di abitare tale ambivalenza e oscillazione senza rischi o irrigidimenti (Mottana 1993). Il teatro in carcere viene quindi a istituirsi come "eterotopia": un'area irreali prodotta con mezzi reali, come il gioco, e come "area potenziale", come il gioco o i fenomeni transizionali. L'analisi dei dati ha, infatti, reso possibile qualificare l'esperienza del teatro come "mondo transizionale", ovvero uno spazio intermedio e mediativo che si colloca "tra": in senso materiale, come ponte *tra* fuori e dentro il carcere, *tra* istituto penitenziario e società; ma anche in senso

simbolico e metaforico, *tra* realtà e possibilità. Lo spazio del laboratorio si configura, per i ragazzi detenuti, come una palestra in cui è possibile, con il *pretesto e la mediazione* del teatro, non solo ‘allenarsi a vivere’ ma ‘sperimentarsi in un vivere diverso’: abitare la possibilità, divergere, fare diversa esperienza di sé in un contesto protetto che mette in gioco tutte le dimensioni dell’esperienza, doppiandole e intensificandole. L’ipotesi è, dunque, che il’esperienza teatrale sia un’esperienza educativa perché protetta e sorretta da dispositivo iniziatico di soglia tra realtà e possibilità. L’esperienza prodotta dal dispositivo in atto all’interno del laboratorio teatrale, infatti, apre un campo metaforico rispetto alla realtà: rende possibile una temporanea sospensione alla sua referenza, e provoca un salto di livello rispetto al ‘dato istituito’. In questo senso, essa si rivela un’area potenziale (Mottana, 1993): uno spazio trasformativo, germinativo e generativo di nuove possibilità di esistenza in virtù del suo carattere e della sua struttura finzionale, liminale, eterotopica e transizionale.

Infine, l’analisi ha consentito di vedere come tali dimensioni, a loro volta composte dall’articolazione e dall’attivo aggregarsi delle singole componenti elencate, funzionino come un reticolo unitario, o una “totalità dinamica e strutturale”. L’ipotesi è che ciò che rende tale aggregarsi di dimensioni ed elementi un sistema educativo potente e potenziale sia la cornice e la struttura finzionale dell’esperienza teatrale. Le singole dimensioni analizzate (strutturale, metodologica, pragmatica), infatti, si inscrivono in un dispositivo finzionale che, come un gioco, riproduce la realtà in tutti suoi aspetti, distillandoli, permettendo ai ragazzi di farne esperienza intensificata, e interponendo un sistema di mediazione con la realtà stessa. In questo senso il “reticolo”, o dispositivo educativo, è sia il modo in cui differenti elementi, e dimensioni, stanno insieme, sia la griglia di mediazione che esso istituisce. La forte cornice protettiva e mediativa del teatro, infatti, consente la produzione di una materialità educativa che diviene pretesto attraverso cui lavorare sulla materialità esistenziale e sulla vita: a teatro si creano, per i ragazzi, le condizioni per sperimentarsi in modo protetto, ma autentico, in un campo di esperienza che consente loro di imparare ad apprendere nuovi modi di stare in relazione a sé stessi, agli altri, e al mondo.

Conclusioni e riflessioni critiche

Risignificare l'educazione in carcere alla luce dei risultati di ricerca

Il percorso di ricerca svolto mi ha permesso di fare emergere la struttura dell'esperienza di teatro in carcere promossa dall'associazione Puntozero, di generare un'ipotesi teorica sulla sua potenzialità educativa e, conseguentemente, di aprire alcune piste di risignificazione della pratica rieducativa in carcere. In sede conclusiva, vorrei infine ricollocare l'intero percorso svolto entro un quadro di ricerca di tipo trasformativo, e non solo constativo: che, dunque, provi a restituire sia alla prassi che alla teoria pedagogica i suoi risultati e a declinarli secondo il criterio di trasferibilità (Mortari, 2007, p. 68) proprio dei percorsi di ricerca di natura qualitativa iscritti entro il quadro di un'epistemologia naturalistica⁷³.

In primo luogo, in linea con tale criterio, aver analizzato struttura e caratteristiche dell'esperienza teatrale in carcere può rivelarsi utile per indicare quali elementi propri dell'esperienza analizzata “fanno la differenza” e funzionano, a livello educativo, in modo da poterli «trasferire e replicare» (Mortari 2007) ad altre esperienze educative proposte ai minori detenuti all'interno di Istituti Penitenziari Minorili. Come a dire, modificando leggermente le parole di Raffaele Mantegazza, che l'esperienza di teatro «è attraversata da un dispositivo, da un insieme di codici, di saperi, di poteri, di linguaggi, di spazi e di tempi; e la caratteristica più forte a livello educativo di tale dispositivo è la capacità di sedurre, conquistare, far innamorare di sé i soggetti; cosicché educatori, insegnanti e [operatori penitenziari] potrebbero andare a chiedere agli [insegnanti di teatro]: “Ma che cos'ha di così specifico l'articolazione dei tempi, la distribuzione degli spazi e dei corpi nello spazio, la ritualizzazione dei gesti, la valorizzazione dei corpi durante [il laboratorio teatrale], da riuscire al contempo a sedurre i ragazzi e ad educarli? E come possiamo ripensare gli spazi, i tempi, i rituali, i corpi delle esperienze educative [proposte in carcere] per far loro raggiungere, a

⁷³ Tale paradigma, infatti, «prescrive di collocare le ricerche negli ambienti dove i fenomeni ordinariamente accadono, e si caratterizza per l'intenzione trasformativa di apportare un miglioramento nella pratica educativa» (Mortari, Valbusa & Ubbiali 2020).

modo loro e con specifiche declinazioni, quel livello di seduzione e di potenzialità educativa?”» (Mantegazza 1999, aggiunte in parentesi mie)

Quali elementi, dunque, sono in gioco e fanno la differenza nell’esperienza promossa dall’associazione Puntozero all’interno dell’I.P.M. Beccaria?

Proveremo sinteticamente a elencarli in quattro brevi punti. Il primo è il cambiamento delle condizioni situazionali di esperienza: quella promossa dall’associazione Puntozero è, infatti, un’esperienza iniziatica per i ragazzi del carcere in quanto li trasporta in un altro *regime* e in un’altra articolazione di condizioni spazio-temporali, affettive, sociali e materiali. Il secondo elemento riguarda, invece, la commistione con l’esterno: all’interno della proposta presa in analisi è, infatti, in gioco una particolare messa in pratica e traduzione del mandato di reinserimento sociale e di rieducazione mediante le occasioni di formazione, di socializzazione, di gioco e di partecipazione alla vita sociale esterna che devono essere al centro del progetto educativo e trattamentale rivolto ai minori ristretti (DL 121/2018, Disciplina dell’esecuzione delle pene nei confronti degli imputati minorenni, Art. 14, Progetto di intervento educativo). Nell’esperienza di teatro, infatti, i ragazzi dell’I.P.M. Beccaria partecipano, assieme ai ragazzi esterni, di un’impresa collettiva e comune che entra in contatto con il mondo esterno *nel presente*, riposizionando tutti i soggetti coinvolti in un diverso sistema di segni e significati. Il terzo elemento risiede nella metodica comunitaria e attivistica in cui tutti i ragazzi sono immessi e inseriti, mentre il quarto riguarda la struttura ludica, eterotopica, finzionale e transizionale dell’esperienza, che è ciò che consente ai ragazzi di sperimentarsi in un contesto protetto ma al tempo stesso autentico, perché non privo di rischi, sfidante e avventuroso.

Cosa si può “imparare” e “trasferire” ad altre esperienze offerte a ragazzi detenuti, quindi?

Oltre che la specifica “metodologia” di istituzione e governo della materialità in atto all’interno dell’esperienza messa in atto dai responsabili dell’associazione Puntozero, ciò che l’analisi di questa esperienza può indicare a studiosi e pratici di educazione in carcere, è la potenzialità insita nell’istituire delle esperienze protette, allestite e curate da adulti, in cui i ragazzi ristretti sperimentino una situazione di uguaglianza e reciprocità con persone della loro età e che siano strutturate in modo da creare un

gruppo coeso e lasciare un segno tangibile nella realtà sociale nel presente. La ricerca ha mostrato come in questo modo si diano, infatti, le condizioni per far sperimentare ai ragazzi detenuti un cambiamento del modo di stare, fare, ed entrare in rapporto con la società circostante. Oltre a ciò, la ricerca ha messo in luce la potenzialità di un'esperienza imperniata su un meccanismo ludico e strutturata come un "grande gioco": come a dire che, per funzionare, l'esperienza educativa rivolta ai minori detenuti (qualunque sia il suo contenuto) può avere una forma finzionale, di gioco e autotelica, oltre che legata all'espressione, al dominio di una pratica e alla rielaborazione.

Secondariamente, la ricerca ha *prodotto nuove ipotesi teoriche* su due differenti piani, tra loro intrecciati, riguardanti il tema della rieducazione in carcere.

In primo luogo, gli elementi in gioco all'interno dell'esperienza teatrale messi in luce dalla ricerca risultano antitetici al modello educativo implicito al funzionamento del penitenziario, non solo perché ne scardinano la caratteristica di autoreferenzialità e chiusura, ma soprattutto perché consentono ai ragazzi una reale messa in pratica di nuove abilità sociali nel qui e ora del presente. La pratica rieducativa in atto all'interno del laboratorio, infatti, non è strutturata in senso premiale e propedeutico a un ritorno alla vita che avverrà in un tempo futuro – né prende corpo all'interno di un ambiente sociale e materiale che, come quello del carcere, dai ritmi e dalle dinamiche della vita è profondamente scollato. All'interno del teatro, al contrario, i ragazzi fanno esperienza immanente e presente di nuovi modi di relazionarsi, di fare, di stare in rapporto con la società e con il mondo esterno proprio grazie al fatto che si sperimentano nel qui ed ora nella relazione viva e vitale con essi. Tutto ciò è, inoltre, profondamente differente dal funzionamento disciplinare e individualizzante del penitenziario, per cui il processo educativo è sovente messo in atto sotto il segno del raddrizzamento e dell'ottenimento di condotte socialmente conformi da parte del singolo individuo, nell'ottica di un reinserimento futuro. Al contrario, la possibilità di cambiamento e la costruzione di futuro, nell'esperienza di teatro presa in analisi, non è in carico al singolo soggetto – ma si attua attraverso le forze affettive che si generano nella costruzione di relazioni e network con gli altri, con i quali si fa appassionatamente qualcosa (il teatro) in modo condiviso. In tal senso il laboratorio teatrale apre uno scenario in cui la potenza di agire e di costruire futuro si manifesta

come un fare immanente e concreto e in cui il modo di prendere parte al mondo e di “divenire soggetti” sono declinati come “potenza affermativa” e collettiva. Tale scenario, inoltre, mette in atto un cambiamento nel modo di agire la stessa pratica rieducativa in carcere come intrinsecamente promozionale e “affermativa”, in grado cioè di generare desiderio per un presente alternativo.

La seconda ipotesi teorica prodotta dalla ricerca riguarda, poi, la potenzialità educativa di esperienze finzionali attivate in contesti totali. L’ipotesi, infatti, è che uno dei modi possibili di educare in carcere risieda nella capacità di *istituire spazi altri*, mondi paralleli, nuovi “cerchi magici” che sospendano la referenza alla realtà e creino le condizioni materiali per *abitare il possibile nel presente*. Il meccanismo finzionale che sostiene l’esperienza teatrale, infatti, *istituisce e produce* un nuovo mondo nel quale ai ragazzi detenuti è data la possibilità immanente e concreta di fare esperienza di nuovi posizionamenti nella realtà sociale. In altri termini, l’esperienza analizzata consente un *riposizionamento materiale* dei ragazzi detenuti grazie a cui un nuovo loro modo di prendere parte al mondo è già in atto. In questo senso, il laboratorio performa un modo di agire educazione e rieducazione che produce uno scarto anche rispetto al significato di “rieducazione” intesa fenomenologicamente come apertura al possibile generata dall’attraversamento di esperienze in grado di schiudere nuovi modi di intenzionare il mondo. L’apertura di mondi e orizzonti possibili, nell’esperienza di teatro presa in analisi, non è infatti una finalità declinata in prospettiva futura, ma presente - e l’esperienza non ha (solo) il valore strumentale di poter servire a significare il mondo in altri modi, nel futuro. All’interno del laboratorio teatrale è, invece, in atto un modello che crea le condizioni per *performare nuove versioni di sé* nel presente e in cui l’esperienza è *fine e mezzo dell’educazione* (Dewey, 2014 [1938]), nel *qui e ora della sua pratica*.

In ultimo, il caso di studio si rivela interessante per mostrare come l’educazione, nell’esperienza analizzata, venga a configurarsi come processo *intrinsecamente promozionale*, in cui l’elemento promozionale e generativo risiede ed è rintracciabile nella struttura dell’esperienza proposta ai soggetti più che nell’azione maieutica di far emergere le loro risorse. La ricerca svolta, in conclusione, risignifica l’elemento promozionale della pratica educativa in carcere indicando come essa possa dirsi tale non tanto e non solo nell’azione di ‘tirare fuori’ potenzialità inesprese del soggetto,

quanto nell'istituire aree potenziali di espansione vitale per i soggetti che le attraversano, 'portandoli fuori' dal dato istituito sia in senso metaforico che materiale.

Bibliografia

- Althusser L. (2006), *Leggere il Capitale*, Milano: Mimesis Edizioni.
- Antonacci F. (2012), *Puer ludens. Antimanuale per poeti, funamboli, guerrieri*, Milano: FrancoAngeli.
- Antonacci F. (2020), *Il cerchio magico. Infanzia, poetica e gioco come ghirlanda dell'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Antonacci F. Guerra M., Mancino E. (2014) (a cura di), *Dietro le quinte. Pratiche e teorie tra educazione e teatro*, Milano: FrancoAngeli.
- Balfour, M., Poole, L. (1998), "Evaluating Theatre in Prisons and Probation." In *Prison Theatre: Perspectives and Practice*, edited by Thompson, J., 217 - 230, London: Jessica Kingsley.
- Balfour, M. (2004), *Theatre in Prison: Theory and Practice*. Bristol: Intellect.
- Balfour, M. (2009), *The politics of intention: looking for a theatre of little changes*, RiDE: The Journal of Applied Theatre and Performance, 14:3, 347-359, doi: 10.1080/13569780903072125
- Barbanti C. (2019), *Che cosa fanno gli oggetti? Una ricerca pedagogica sulla materialità in atto in una scuola steineriana*, Milano: FrancoAngeli.
- Barone P. (1997), *La materialità educativa: l'orizzonte materialista dell'epistemologia pedagogica e la clinica della formazione*. Milano: Unicopli.
- Barone P., Mantegazza R. (1999), *La terra di mezzo. Gli elaboratori pedagogici dell'adolescenza*, Milano: Unicopli.
- Barone P. (2001), *Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teorici, questione minorile, criteri di consulenza e intervento*, Milano: Guerini.
- Barone P. (a cura di) (2005), *Traiettorie impercettibili. Rappresentazioni dell'adolescenza e itinerari di prevenzione*, Milano: Guerini.
- Barone P. (2009), *Pedagogia dell'adolescenza*, Milano: Guerini.
- Barone P. (2014), "Gioco di ruolo, teatro e adolescenza", In *Dietro le quinte. Pratiche e teorie tra educazione e teatro*. Antonacci F., Guerra M., Mancino E. (a cura di), Milano: FrancoAngeli.
- Barone P. (2017), "Un teatro senza autore. Una lettura metaforica della materialità dell'educazione", In *Dialoghi sul postumano*. Ferrante A., Orsenigo J. (a cura di), Milano: Mimesis edizioni
- Barone P. (2019), *Gli anni stretti. L'adolescenza tra passato e futuro*, Milano: Franco Angeli.

- Barone, P. (2020), “Il teatro come piacere di essere altrove: una finzionalità pedagogica” In M.C. Cavecchi, L. Mazoni, M. Rose, & G. Scutellà (Eds.), *SheKspir al BeKKa. Romeo Montecchi dietro le sbarre dell’Istituto Penale Minorile C. Beccaria*. Firenze: Clichy.
- Barone P., Berni V. (2021), “Aprire squarci nel reale: il teatro in carcere come discontinuità generatrice” in Gozzellino, G. (a cura di), *Percorsi divergenti. Devianza, anticonformismo e resilienza*, Bari: Progedit.
- Barone P., Berni V., Palmieri C., Vaccaro S. (2021), *Like an earthquake in a submarine: the social and institutional impact of a theatre laboratory programme at the ‘C. Beccaria’ Youth Detention Centre in Milan*, in *Research in Drama Education, The Journal of Applied Theatre and Performance*.
- Barone P., Berni V., Palmieri C., Vaccaro S., (in corso di pubblicazione), *Fare teatro in carcere minorile: l’impatto delle attività della compagnia Puntozero all’interno dell’Istituto Penitenziario Minorile ‘C. Beccaria’ di Milano*, Milano: Franco Angeli.
- Belotti V., Maurizio R., Moro A. C. (2006), *Minori stranieri in carcere*, Milano: Guerini Associati.
- Bernardi C. (2004), *Il teatro sociale. L’arte tra disagio e cura*. Roma: Carocci.
- Berni V. (2021), “Il teatro in carcere come pratica educativa capace di generare nuove visioni e narrazioni di sé”, In *Memoria ed educazione. Identità, narrazione, diversità*, vol.2 (ed. on-line), edited by Agostinetto L., Polenghi S., Zago G., 12 - 21, Lecce-Rovato: PensaMultimedia.
- Bertolini P., Caronia, L. (2015), *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Nuova edizione a cura di P. Barone e C. Palmieri. Milano: FrancoAngeli. [prima edizione 1993, Firenze: La Nuova Italia]
- Bezzi R., Oggionni F. (2021), *Educazione in carcere. Sguardi sulla complessità*. Milano: Franco Angeli.
- Bodo C. (2015), “Come valutare l’impatto della cultura in carcere: l’esperienza anglosassone”, In *Economia della Cultura*, Fascicolo 1, marzo 2015, pp. 133 - 140, doi: 10.1446/80355
- Bove C. (2009), *Ricerca educativa e formazione: contaminazioni metodologiche*. Milano: Franco Angeli.
- Braidotti R. (2012), *Nomadic Theory. The Portable Rosi Braidotti*, Columbia University Press.
- Brewster L. (2014), “The Impact of Prison Arts Programs on Inmate Attitudes and Behaviour: A Quantitative Evaluation”, In *Justice Policy Journal*, volume 11, Number 2 (Fall), pp. 11 – 27
- Bruni A., (2003), *Lo studio etnografico delle organizzazioni*, Roma: Carocci.
- Bruni A., Gherardi S., Poggio B. (2000), *All’ombra della maschilità: storie di imprese e di genere*, Milano: Guerini e Associati.

- Caillois R. (2000), *Les jeux et les hommes. Le masque et le vertige* (1967), tr.it. *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Milano: Bompiani.
- Canevaro A. (2008), *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la "logica del domino"*. Trento: Erikson.
- Cappa F. (2014), "La metafora teatrale in educazione", In *Dietro le quinte. Pratiche e teorie tra educazione e teatro*. Antonacci F., Guerra M., Mancino E. (a cura di), Milano: FrancoAngeli.
- Cappa F. (2016), *Formazione come teatro*, Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Cappa F. (2017), "Metafora teatrale e laboratorio pedagogico", In *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 12, 3, pp. 83 - 95.
- Cappa F. (2018), *Verso una pedagogia degli effetti. Esperienza formativa e riflessione clinica*, Milano: Franco Angeli
- Cardano M. (2003), *Tecniche di ricerca qualitativa. Percorsi di ricerca nelle scienze sociali*, Roma: Carocci.
- Cavecchi M.C., Mazoni L., Rose M., Scutellà G. (2020) (a cura di), *Shekspir al Bekka. Romeo Montecchi dietro le sbarre dell'Istituto Penale Minorile C. Beccaria*, Firenze: Clichy.
- Centro Studi Riccardo Massa (2020), *Aprire mondi. Un percorso nella pedagogia di Riccardo Massa*, Milano: FrancoAngeli.
- Chad, H. (2008), *Autoethnography es method*. Walnut Creek: Left Cost Press.
- Chamond J., Bloc Guimares L., Cavalcanti Moreira de Saboia V. (2017), *La création en prison: Un nouvel élan pour l'existence?*, Revista Subjetividades. January 2017 17(1):12-21, doi: 10.5020/23590777.rs.v17i1.5894
- Chang H. (2008), *Autoethnography as method*, London: Routledge.
- Conrad, D. (2010), "In search of the radical in performance: Theatre of the Oppressed with Incarcerated youth." In *Youth and the Theatre of the Oppressed*, edited by Duffy P., Vettraino E., 125-141, New York: Palgrave.
- Côrtes M. (2014), "Portas Entre Abertas: um relato etnográfico a partir de um Fazer teatro com *peçoas privadas de libertade* – para além do espetáculo...", In *Revista Brasileira Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 351-376, doi: <http://dx.doi.org/10.1590/2237-266037219>
- Csikszentmihalyi M. (1990), *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, New York: Harper and Row.
- Damiano (2013), *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli

Decreto Legislativo n° 121 (2018), *Disciplina dell'esecuzione delle pene nei confronti degli imputati minorenni*. Retrieved November, 13, 2020, from <http://www.giurisprudenzapenale.com/wp-content/uploads/2018/10/d-lgs-121-2018.pdf>

Delof Y. T. (2015), *Aux femmes invisibles...une experience théâtrale en prison*, In *Les Cahiers de la Justice*, 2015/1 N° 1, pp 29 – 36, <https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-de-la-justice-2015-1-page-29.htm>

Deligny, F. (2020), *I vagabondi efficaci*, Roma: Gli asini.

Denzin N., Lincoln Y. (1994), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks: Sage.

Denzin, N. K. (2013), *Interpretative Autoethnography*. New York: Sage Publication

Dewey J. (2014) [I ed. 1938], *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Dewey J. (1984), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze: La Nuova Italia.

Di Cesare G., Giammetta R. (2011), *L'adolescenza come risorsa. Una guida operativa alla peer education*, Roma: Carocci.

Elanderson D.A., Harris E. L., Skipper B. L., Allen, S. D. (1993), *Doing Naturalistic Inquiry*, Newbury Park: Sage.

Ferrante A. (2014), *Pedagogia e orizzonte post-umanista*, Led edizioni online.

Ferrante A. (2016), *Materialità e azione educativa*, Milano: FrancoAngeli

Ferrante A. (2017), *Che cos'è un dispositivo pedagogico*, Milano: FrancoAngeli

Fink E. (2008) [I ed. 1957], *Oasi del gioco*, Milano: Cortina.

Foucault M. (1976), *Sorvegliare e Punire. Nascita della prigione*. Torino: Einaudi.

Foucault M. (2002). *Spazi Altri, I luoghi delle eterotopie*. Milano: Mimesis.

Foucault M. (2006), *Utopie Eterotopie*. Napoli: Cronopio.

Giordano F., Perrini F., Langer D., Pagano, L. and Siciliano, G. (2017), *L'impatto del teatro in carcere: misurazione e cambiamento nel sistema penitenziario*, Milano: Egea.

Giorgi A. (1985), *Phenomenology and Psychological Research*, Pittsburgh: Dusquene University Press.

Gobo G. (2008), *Doing Ethnography*, London: SAGE.

Gobo G. (2001), *Descrivere il mondo. Teoria e pratica del metodo etnografico in sociologia*. Roma: Carocci.

- Goffman E. (1968), *Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi della violenza*. Torino: Einaudi.
- Goffman E. (1969), *La vita quotidiana come rappresentazione*, Bologna: Il Mulino.
- Goffman, E. (1989), *On Fieldwork*, *Journal of Contemporary Ethnography* v18 n2: 123-132.
- Guba E., Lincoln Y. (1985), *Naturalistic Inquiry*, Newbury Park: Sage.
- Guba E., Lincoln Y. (1994), *Competing Paradigms in Qualitative Research*, in Denzin and Lincoln (1994), pp. 105-17.
- Halperin R., Kessler S., Braunschweiger D. (2012), “Rehabilitation Through the Arts: Impact on Participants' Engagement in Educational Programs”, In *The Journal of Correctional Education*, 63:1, April 2012.
- Harkins L., Pritchard C., Haskayne D., Watson A., Beech A. R. (2011), “Evaluation of Geese Theatre’s Re-Connect Program: Addressing Resettlement Issues in Prison”, In *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 55(4) 546–566, doi: 10.1177/0306624X10370452
- Heard E. M., Mutch A., Fitzgerald L, Pensalfini R. (2014), “Shakespeare in Prison: affecting health and wellbeing”, In *International Journal of Prison Health*, Vol. 9 N. 3 2013, pp. 111-123, doi: 10.1108/IJPH-03-2013-0013
- Holman Jones, S., Adams, T. & Ellis, C. (Eds). (2015). *Handbook of Autoethnography*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Hughes, J. (2005), *Doing the Arts Justice: A Review of Research Literature, Practice & Theory*. Canterbury: The Unit for the Arts and Offenders, Centre for Applied Theatre Research.
- Hughes J., Wilson K. (2004), *Playing a part: the impact of youth theatre on young people’s personal and social development*, *Research in Drama Education*, 9:1, 57-72, doi: 10.1080/1356978042000185911
- Huizinga J. (2001) [I ed. 1946], *Homo ludens*, Torino: Einaudi.
- Iacobone P. (2020), *Prison Rules. Teatro in carcere: Italia e Inghilterra*, Roma: Lithos.
- Innocenti Malini G. (2011), “Niente è come sembra. Sviluppi contemporanei del teatro in carcere: l’esperienza di Brescia”, In *Comunicazioni Sociali Online*, 4 - 2011, Vita e Pensiero.
- Kanter, J. (2007), *Disciplined Bodies at Play: Improvisation in a Federal Prison*, In *Cultural Studies/Critical Methodologies*, Vol. 7, Issue 4, p. 378-396, Sage Publications, doi: 10.1177/1532708607305107

- Keehan, B. (2015), *Theatre, prison & rehabilitation: new narratives of purpose?*, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 20:3, 391- 394, doi: 10.1080/13569783.2015.1060118
- Latour B. (2005), *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network Theory*. New York: Oxford University Press.
- Lévinas E. (2008) [I ed. 1935], *Dell'evasione*, Napoli: Cronopio.
- Lisi, A., Stallone, V., Campobasso, F., Cannito, A., Massaro, Y., Signorile, C., Petruzzelli, N., Grattagliano I. (2012), *Prison And Foreign Minors: What kind of epistemology treatment?*, *Italian Journal of Criminology*, vol. 6, no. 4, Pensa Multimedia Editore. Retrieved from: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/ric/article/view/508>
- Lucas A. (2021), *Prison theatre and the global crisis of incarceration*, London: Bloomsbury Publishing.
- Mancini A. (2008), *A scene chiuse. Esperienze e immagini del teatro in carcere*, Pisa: Titivillus.
- Mantegazza R. (1995), *Teoria critica della formazione. Espropriazione dell'individuo e pedagogia della resistenza*, Milano: Unicopli.
- Mantegazza R. (2001), *Unica rosa: cinque saggi sul materialismo pedagogico*. Milano: Ghibli.
- Mantegazza R. (2003), *Pedagogia della resistenza. Tracce utopiche per imparare a resistere*, Troina (En): Città aperta.
- Mantegazza R. (2006), *L'educatore. Manuale di formazione teatrale per educatori*. Molfetta (BA): La Meridiana.
- Mantovani, S. (1998), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano: Bruno Mondadori.
- Marchesi A. (2005), "L'alba dentro l'imbrunire. L'adolescenza tra formale e informale" In Barone P. (a cura di), *Traiettorie impercettibili. Rappresentazioni dell'adolescenza e itinerari di prevenzione*, Milano: Guerini.
- Marchesi A. (2018), "Stati d'eccezione in adolescenza", in Barone P. (a cura di), *Vite di flusso. Fare esperienza di adolescenza oggi*, Milano: FrancoAngeli.
- Marchesi A., Marmo M. (a cura di) (2018), *Cose da fare con i giovani. Parole chiave tra comprendere e intraprendere*, GruppoAbele: Torino.
- Marino M., Mutti R. (2008), *Nostro padre Re Lear*, Milano: Mondadori electa.
- Massa R. (1975), *La scienza pedagogica. Epistemologia e metodo educativo*, Firenze: La Nuova Italia.
- Massa R. (1979), *Teoria pedagogica e prassi educativa*, Bologna: Cappelli editore.

- Massa R. (1986), *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Milano: Unicopli.
- Massa R. (1987), *Educare o istruire? La fine della pedagogia nell'epoca contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Massa, R. (a cura di) (1989), *Linee di fuga. L'avventura nella formazione umana*, Firenze: La Nuova Italia.
- Massa, R. (1990a), (a cura di), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*. Bari: Laterza.
- Massa R. (1990b), *Lo scenario dell'educare: la formazione di Emile come mito originario della pedagogia moderna*. In Studi di letteratura francese, vol. 230, XVI, pp. 107-110
- Massa, R. (1991), "La clinica della formazione" In *Saperi, scuola, formazione. Materiali per la formazione del pedagogista*. R. Massa (a cura di), pp. 89 – 120, Milano: Unicopli.
- Massa, R. (1992), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: Franco Angeli.
- Massa R. (1997), *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Roma-Bari: Laterza.
- Massa R. (2000), Tre piste per lavorare entro la crisi educativa. *Animazione Sociale*, 30(140), 60-66.
- Massa, R. (2001a), *Riccardo Massa. Lezioni su La peste, il teatro, l'educazione*. F. Antonacci & F. Cappa (a cura di), FrancoAngeli: Milano.
- Massa, R. (2001b postumo), "Lo 'spirito' di avventura come strategia educativa", in Massa R., *Saggi critici sullo scoutismo*, Nuova Fiordaliso: Roma.
- Massa, R. (2003), "Residenzialità e corporeità tra psichiatria e pedagogia", in M. Rabboni, *Residenzialità: Luoghi di vita, incontri di saperi* (pp. 47-57). Milano: Franco Angeli.
- McAvinchey, C. (2011), *Theatre & Prison*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- McKean A. (2006), "Playing for time in 'The Dolls' House'. Issues of community and collaboration in the devising of theatre in a women's prison", In *Research in Drama Education*, 11:3, 313-327, doi: 10.1080/13569780600900685
- Meldolesi C. (1994), "Immaginazione contro emarginazione. L'esperienza italiana del teatro in carcere", in *Teatro e storia*, XVI, 1994, pp. 41-68.
- Merriam S. B. (2001), *Qualitative Research and Case Study Application in Education*, San Francisco: Jossey-Bass
- Milani L. (1995), *Devianza minorile. Interazione fra giustizia e problematiche educative*, Milano: Vita e Pensiero.

- Milani L. (2007), *Trattamento o educazione: educare in carcere?* In *MinoriGiustizia*, 1, 79-89.
- Minoia V. (2019), “Educating in prison through theater and literature: Examples from Italy and the United States”, In *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education* 14, 3, pp. 185 – 201, doi: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9885>.
- Molher C. E. (2012), “How to Turn ‘a bunch of gang-bangin’ criminals into big kids having fun’: Empowering Incarcerated and At-Risk Youth through Ensemble Theatre”, In *Theatre Topics*, Johns Hopkins University Press, Volume 22, Number 1, March 2012, pp. 89-102, doi: 10.1353/tt.2012.0002
- Moller L. (2003), “A Day in the Life of a Prison Theatre Program”, In *The Drama Review*, 47, 1 (Ti77), Spring 2003, pp. 49 – 73.
- Moller L. (2013), “Project “For Colored Girls:” Breaking the shackles of role deprivation through prison theatre”, In *The Arts in Psychotherapy*, February 2013, 40(1):61-70.
- Montagna C. (2019), *Teatro in carcere. La verità della finzione*, Cantalupa (TO): Effatà.
- Mortari L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci editore.
- Mortari L. (2009) *Ricerchare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci editore.
- Mortari L. (2010), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Roma: Carocci.
- Mortari L., Valbusa F., Ubbiali M. (2020), “La metodologia della ricerca educativa. Un esempio di ricerca per i bambini”, In *Pedagogia più Didattica* Vol. 6, n. 2 ottobre 2020 doi: 10.14605/PD622004.
- Mottana, P. (1993), *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*. Roma: Armando Editore.
- Moustakas C. (1990), *Heuristic Research: Design, Methodology, and Applications*, Newbury Park: Sage.
- Mundt A.P., Marín P., Gabrysch C., Sepúlveda C., Roumeau J. and Heritage P. (2019), “Initiating Change of People With Criminal Justice Involvement Through Participation in a Drama Project: An Exploratory Study”, In *Frontiers in Psychiatry*, 10:716. doi: 10.3389/fpsy.2019.00716
- Musi E. (2017), *L’educazione in ostaggio. Sguardi sul carcere*. Milano: FrancoAngeli.
- Nicklin, L. (2017), “Make Not Your Prisons Your Prisons’: Participant-perceived Potential Outcomes of a Shakespeare Focussed Alternative to Juvenile Incarceration

in the USA”, In *Emotional and Behavioural Difficulties*, 2017 vol. 22, N. 1, 2–17
<http://dx.doi.org/10.1080/13632752.2017.1287339>

O' Connor P., Mullen M. (2011), *Prison Theatre: Letting the Light in to Disciplinary Relationships*, NJ, 35:1, 133-145, doi: 10.1080/14452294.2011.11649547

Orsenigo, J. (2006), *Schegge di pedagogia generale: introduzione al mondo della formazione*. Milano: Unicopli.

Orsenigo, J. (2008), *Lo spazio paradossale. Esercizi di filosofia dell'educazione*. Milano: Unicopli.

Palma M. (2016), *Il dispositivo educativo. Esperienza, formazione e pedagogia nell'opera di Riccardo Massa*. Milano: Franco Angeli.

Palma M., Palmieri C. (2019) (a cura di), *La scuola tra esperienza e partecipazione*. Milano: FrancoAngeli.

Palmieri C. (2011), *Un'esperienza di cui aver cura. Appunti pedagogici sul fare educazione*, Milano: FrancoAngeli.

Palmieri C., Prada G. (2008), *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*. Milano: Mimesis edizioni.

Palmieri C. (2018), *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa della formazione*. Milano: FrancoAngeli

Papi F. (1978), *Educazione*, Milano: Isedi

Patuelli M. C., Storelli S. (2005) (a cura di), *Il diario di Romeo e Giulietta. Fare teatro in un carcere minorile*, Bologna: Pendragon.

Piccardo C., Benozzo A. (1996), *Etnografia organizzativa. Una proposta di metodo per l'analisi delle organizzazioni come culture*, Milano: Raffaello Cortina Editore

Pirè, V. (2014), *Carcere e potere. Interrogativi pedagogici*, Aracne, Roma.

Prada G. (2018), *Con Metodo. Dalla ricerca in Clinica della Formazione alle pratiche educative*, Milano: FrancoAngeli.

Psaroudakis I. (2014), *Dietro la soglia. Teatro, istituzioni totali e identità*, Pisa: Pisa University Press.

Punzo, A. (2019), *Un'idea più grande di me. Conversazioni con Rossella Menna*, Bologna: Luca Sossella editore.

Rezzara A. (2004) (a cura di), *Dalla scienza pedagogica alla clinica della formazione. Sul pensiero e l'opera di Riccardo Massa*, Milano: Franco Angeli.

Rezzara, A. (2009), *Un dispositivo che educa. Pratiche pedagogiche nella scuola*. Milano: Mimesis.

- Ripamonti M. (2014), “Quel che insegnano le maschere. Gioco di ruolo e teatro a confronto, nella pratica educativa con adolescenti”, In *Dietro le quinte. Pratiche e teorie tra educazione e teatro*. Antonacci F., Guerra M., Mancino E. (a cura di), Milano: FrancoAngeli.
- Rocchio R. (2017), “Theatre Across Prison Walls: Using Democratizing Theatre Methodologies to Subvert Carceral Control”, In *Teaching Artist Journal*, 15:3-4, 151-158, doi: 10.1080/15411796.2017.1386494
- Sarkis, P.; Sanhueza, G. (2020), “Exploring the potential of theatre in the rehabilitation of Chilean prisoners”, In *Cuadernos de Trabajo Social*, 33(1), 403-412.
- Sartori D. (2014), *Post-umanesimo e pedagogia italiana. La proposta teorica di Riccardo Massa*, in Barone P., Ferrante A. e Sartori D. (a cura di), *Formazione e post – umanesimo. Sentieri pedagogici nell’età della tecnica*. Milano: Raffaello Cortina editore, pp. 173 – 187.
- Scaparro F., Roi G. (1984), *La maschera del cattivo*. Milano: Unicopli.
- Scivoletto, C. (2000), *Per i minori stranieri solo accoglienza in carcere*. MinoriGiustizia, 1/2000, Milano: FrancoAngeli.
- Shailor J. (2010), *Performing new lives: prison theatre*, London and Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Smith, J.A., Flowers P., Larkin, M. (2009), *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. London: Sage.
- Soares, G. P., Félix-Silva, A. V., & Figueiró, M. E. S. S. (2014), “Teatro-menor: cartografia em arte e experimentação de mulheres em situação de cárcere”, In *Psicologia & Sociedade*, 26 (n. spe.), pp. 89-99.
- Sørensen E., (2009), *The Materiality of Learning: Technology and Knowledge in Educational Practice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Stake R. (1994), *Case Study*, in Denzin, Lincoln (1994), pp. 236 -47
- Steier, F. (1995), *Research and Reflexivity*, London: Sage.
- Taormina, A., Valenti, C. (2013), *Per una storia del teatro carcere in Italia. Reti, contesti e prospettive*, Economia della Cultura, Fascicolo 4, dicembre 2013, 441 – 453, doi: 10.1446/76423.
- Telang M., Starkman M. (2017), “Sukoon: Drama and Discovery in an Indian Jail”, In *Teaching Artist Journal*, 15:3-4, 174-178, doi: 10.1080/15411796.2017.1386504
- Tett L., Anderson K., Mcneill F., Overy K. & Sparks R. (2012), “Learning, rehabilitation and the arts in prisons: a Scottish case study”, In *Studies in the Education of Adults*, 44:2, 171-185, doi: 10.1080/02660830.2012.11661631
- Thompson J., Schechner R. (2004), “Why ‘Social theatre’?” In *The Drama Review*, 48,3, pp. 11-16.

Thompson, J. (1998a), *Prison Theatre: Perspectives & Practices*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Thompson, J. (1998b), "Theatre and Offender Rehabilitation: observations from the USA", In *Research in Drama Education*, 3:2, 197-210, doi: 10.1080/1356978980030206

Thompson, J. (2000a), *Bewilderment: Preparing prisoners for 'real' work in the fictional world of prison*, *Community, Work & Family*, 3:3, 241-259, doi: 10.1080/13668800020006785

Thompson, J. (2000b), 'It Don't Mean a Thing if it Ain't Got that Swing': *Some questions on participatory theatre, evaluation and impact {1}*, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 5:1, 101-104, doi: 10.1080/135697800114249

Thompson, J. (2001), Making a Break For it: Discourse and Theatre in Prisons. *Applied Theatre Researcher*, 5(2), pp. 1-4

Thompson, J. (2004), "From the Stocks to the Stage: Prison Theatre and the Theatre of Prison". In *Theatre in Prison: Theory and Practice*. Edited by Balfour, M., 57 – 76, Bristol: Intellect.

Thompson, J. (2009), *Performance Affects: Applied Theatre and the End of Effect*. London: Palgrave.

Thompson, J. (2015), *Towards an aesthetics of care*, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 20:4, 430-441, doi:10.1080/13569783.2015.1068109

Turner, J. (2007), "Making Amends: an interventionist theatre programme with young offenders" In *Research in Drama Education*, 12:2, 179-194, DOI: 10.1080/13569780701321062

Turner V. (1972), *Il processo rituale: struttura e anti-struttura*, Brescia: Morcelliana.

Turner V. (1986) [I ed. 1982], *Dal rito al teatro*, Bologna: Il Mulino.

Van der Meulen E., Omstead J. (2021), "The Limits of Rehabilitation and Recidivism Reduction: Rethinking the Evaluation of Arts Programming in Prisons", In *The Prison Journal*, Vol. 101(1) 102–122, doi: 10.1177/0032885520978477

Van Gennep A. (1981) [I ed. 1909], *I riti di passaggio*, Torino: Bollati Boringhieri.

Varela F., Thompson E., Rosch E. (1992), *The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience* (1991), *La via di mezzo della conoscenza. Le scienze cognitive alla prova dell'esperienza*, Milano: Feltrinelli.

Vasudevan, L., Stageman, D., Rodriguez K., Eric Fernandez E., Dattatreyan E.G. (2010), "New Narratives with Youth at the Intersection of the Arts and Justice", In *Perspective on Urban Education*, Summer 2010, pp. 54-65.

Vaccaro S. (2021), *I “ragazzi difficili”: pratiche di inclusione sociale nel contesto del carcere minorile*, in Ferrante A., Gambacorti-Passerini M.B., Palmieri C., (a cura di), *L'educazione ai margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale*, Milano: Guerini Associati.

Vygotskij L.S. (1981) [I ed. 1933], *Il ruolo del gioco nello sviluppo mentale del bambino*, in J.S Bruner, A.Jolly, K. Sylva (a cura di).

Weegels J. (2019), “Undoing the “Cemetery of the Living”: Performing Change, Embodying Resistance through Prison Theater in Nicaragua”, In *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 120 | 2019, pp. 137 – 160, doi: 10.4000/rccs.9770

Winnicott D.W. (2001) [I ed. 1971], *Gioco e realtà*, Roma: Armando.

Young-Jahangeer M. (2005), “Bringing in to play: Investigating the appropriation of Prison Theatre in Westville Female Prison, KwaZulu-Natal (2000–2004)”, In *South African Theatre Journal*, 19:1, 143-156, DOI: 10.1080/10137548.2005.9687807

Zanini A. (2009), *Alla luce delle prove. Il teatro nel carcere minorile di Bologna*. Bologna: Bologna University Press.

Siti internet consultati

Teatro e Carcere in Europa:

<http://www.teatroecarcere.net/index2.php>.

Ministero della Giustizia, “Teatro in carcere”:

https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_2_3_0_6.page#

Coordinamento nazionale Teatro in Carcere:

<http://www.teatrocarcere.it/>

Coordinamento Teatro Carcere Emilia Romagna:

<https://www.teatrocarcere-emiliaromagna.it/>

Compagnia della Fortezza, “Per Aspera ad Astra”:

<http://www.compagniadellafortezza.org/new/storia/30-anni-di-fortezza/progetti/per-aspera-ad-astra/>

Università di Manchester, corso “Theatre in Prisons”:

<https://www.alc.manchester.ac.uk/drama/study/theatre-in-prisons/>

TiPP – Theatre in Prison and Probation:

<https://www.tipp.org.uk/>

Associazione Giovani Avvocati Milano:

<http://agam-mi.it/event/antigone/>

Associazione Puntozero:

<http://www.puntozeroteatro.org/>

Voleva sognare un uomo:
voleva sognarlo con minuziosa interezza
e imporlo alla realtà.

J. L. Borges, «Le rovine circolari» in *Finzioni*